

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Disertační práce

Mgr. Veronika Baláková

**KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI MLÁDEŽNICKÉHO  
TRENÉRA VOLEJBALU A JEJICH ROZVOJ METODOU VTI  
COMMUNICATION SKILLS OF YOUTH VOLLEYBALL COACH  
AND THEIR DEVELOPMENT WITH VTI METHOD**

Praha 2016

školitel: PhDr. Eva Šírová, PhD.

**Poděkování:**

Za mnoho užitečných rad, nápadů a cenných připomínek spojených s velkou ochotou a laskavostí při vedení této práce děkuji PhDr. Evě Šírové, PhD., a za cennou pomoc se statistickým zpracováním dat děkuji RNDr. Petru Boschovi, CSc.

Děkuji také všem trenérům a jejich svěřencům, kteří se podíleli na výzkumu.

Nemohu opomenout ani své nejbližší, kteří se mnou měli nesmírnou trpělivost a vycházeli mi v mnohém vstříc.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 3. 2016

Mgr. Veronika Baláková

## **Abstrakt**

Předkládaná mnohopřípadová studie z oblasti psychologie sportu se zaměřuje na úkoly a dovednosti sportovního trenéra. Trenérové dobré komunikační dovednosti přispívají k výkonu a osobnímu rozvoji svěřenců, stejně tak k vytváření dobrého kontaktu se svěřenci a nastavení příznivého tréninkového a motivačního klimatu.

Cílem této mnohopřípadové studie je využít metodu Videotrénink interakcí za účelem rozvoje komunikačních dovedností trenérů a následně ohodnotit efekt této intervence. Příspěvek napomáhá k rozšíření počtu aplikačních oblastí metody Videotrénink interakcí a ukazuje směr, jakým je možno pracovat na vzdělávání a rozvoji sportovních trenérů.

Klíčová slova: Videotrénink interakcí, intervence, dovednosti trenéra, interakce

## **Abstract**

This multiple case study relates to the field of sport psychology describing coach's tasks and skills. Good communication skills contribute to performance enhancement, personal growth, and good interpersonal relationship and also to positive training and motivational climate.

The aim of this multiple case study is to use the Video Interaction Training method for working with coaches in order to develop their communication skills and consequently evaluate utility of this method. This study helps to increase the number of Video Interaction Training application areas and shows the direction how it is possible to educate coaches and improve their skills.

Key words: Video Interaction Training, intervention, coach's skills, interaction

# Obsah

Úvod .....	8
Literárně přehledová část .....	10
1. Trenér volejbalu a jeho příprava .....	11
2. Styly vedení sportovce .....	16
3. Vztah trenér – sportovec .....	18
4. Komunikační dovednosti trenéra .....	20
4.1 Zadávání cvičení .....	21
4.2 Individuální korekce .....	24
4.3 Činnost trenéra během cvičení .....	26
4.4 Neefektivní komunikace .....	29
5. Videotrénink interakcí .....	31
5.1 Popis základních komunikačních vzorců a prvků .....	34
Empirická část .....	40
6. Výzkumný projekt a jeho cíle .....	41
6.1 Výzkumné otázky .....	42
6.2 Design výzkumu .....	42
7. Výzkumný soubor a jeho popis .....	45
8. Metody získávání dat a postupy jejich zpracování .....	47
8.1 Videotrénink interakcí (VTI) .....	47
8.2 Pozorování .....	49
8.3 Dotazník .....	57
8.4 Rozhovor .....	58
9. Výsledky a jejich rozbor .....	59
9.1 Výsledky předvýzkumu .....	59
9.2 Výsledky rozšiřujícího výzkumu .....	125
10. Shrnutí všech výsledků .....	168
11. Diskuse .....	171
Závěr .....	177
Seznam použitých zdrojů .....	179
Seznam obrázků .....	186
Seznam tabulek .....	187
Seznam grafů .....	189
Seznam příloh .....	190

## Seznam zkratek

CBAS	Coaching Behavior Assessment System
CET	Coach Effectiveness Training
MAC	Mastery Approach to Coaching
SDT	Seld-determination Theory
FIAS	Flandersův pozorovací systém
ADI	Analýza didaktické interakce
SPIN	Technika systematického pozorování interakce
MADI	Modifikovaná analýza didaktické interakce
VTI	Videotrénink interakcí
VHT	Video Home Training
VIB	Video Interactie Begeleiding
VIG	Video Interaction Guidance
VAC	Video Activating Communication
CBAQ	Coaching Behavior Assessment Questionnaire
CBAQ-reduk	Redukovaná verze Coaching Behavior Assessment Questionnaire

**MOTTO:**

*Trénování je řízení kolektivu, které dává dohromady lidi s rozdílným zázemím, talentem, zkušenostmi a zájmy, podporuje v nich zodpovědnost a pocit sounáležitosti. Trénování neznamena jen výuku techniky nebo vytvoření perfektního herního plánu. Trénování je o skutečném zájmu o lidi, o skutečné důvěře, o skutečné péči o ně.*

*Tom Peters a Nancy Austin (1985)*

***Věnováno památce trenéra Karla Matějky.***

## Úvod

Každý trenér mládeže zná pravděpodobně základy daného sportu, techniky a taktiky, má také absolvované většinou minimálně nejnižší trenérské vzdělání. Je však také připraven naplnit očekávání mladých svěřenců, kteří si chtějí sportovní aktivitu užívat, něco se naučit a něco zajímavého zažít?

Je potřeba také uvážit, že každý svěřenec má jinou povahu, schopnosti, dovednosti a přichází s jinými předchozími zkušenostmi, motivy a cíli. Někteří jedinci doufají, že se z nich stanou budoucí šampioni, jiní si chtějí užít zábavu a odreagovat se, být s kamarády, jiní se zapojují na základě přání a tlaku rodičů. Trenér by měl být schopný rozpoznat všechny individuální charakteristiky a aktuální stavy svěřenců a naplnit potřeby a očekávání všech členů celé (často velké) různorodé skupiny.

Trenér mládeže je tak nejen trenérem, učitelem, ale často také motivátorem, ukázkovatelem, psychologem, vychovatelem, náhradním rodičem, manažerem, řidičem a velmi důležitým vzorem, který může mít na své svěřence jak pozitivní, tak také bohužel negativní vliv, což si i sami sportovci uvědomují. Např. studie prováděná v roce 2010 v Quebecu popisuje, že 96% sportujících dětí uvádí, že jejich trenéři na ně mají větší vliv než jejich rodiče a učitelé (Raakman, Dorsch, & Rhind, 2010). Chování trenéra působí na emoční, kognitivní a behaviorální odpovědi svěřence, má také vliv na morální, sociální rozvoj a pozitivní či negativní důsledky na jejich zdraví a well-being.

Můžeme říci, že trenér mládeže, oproti profesionálnímu trenérovi vrcholového sportovce, má díky různorodosti své práce velmi těžkou úlohu. Bere na sebe velkou zodpovědnost, práci dělá dobrovolně či jen za menší finanční odměnu, věnuje tomu svůj volný čas a často nezíská žádné ocenění. Na druhou stranu hraje nezastupitelnou roli ve výchově mládeže ke zdravému životnímu stylu a je velkou škodou, když děti, které s chutí začaly sportovat, odchází z týmu či klubu kvůli nedobрым vztahům s trenérem, pocitům méněcennosti a neschopnosti či velkému důrazu na výsledek na úkor hry a zábavy. Příčinou ukončení účasti v týmu však také může být dojem, že trenér je nekompetentní, svěřenec trenérovi nevěří a nemá v něj důvěru.

Jak se stát tedy dobrým trenérem mládeže? A může se jím stát kdokoliv? Odborná literatura uvádí, že neexistují obecné rysy osobnosti dobrého trenéra. Jedná se spíše o kombinaci schopností a dovedností, které trenér dokáže efektivně využívat také v závislosti na podmínkách a situaci. Můžeme tedy předpokládat, že dobrým trenérem se může stát kdokoliv,



kdo bude potřebné dovednosti a schopno rozvíjet. Otázkou však zůstává, jakým způsobem můžeme trenéry učit daným dovednostem.

Trenér si může sám předsevzít, že v příštím tréninku nebude jen kritizovat a nadávat, ale povzbuzovat a chválit své svěřence, aby zlepšil celkovou atmosféru ve skupině a zvýšil efektivitu tréninku. Ale takové jednorázové předsevzetí obvykle dlouho nevydrží. Existují však propracované postupy, které umožňují systematicky zlepšovat sociální interakce a tím napomáhají zlepšit účinnost tréninkových postupů. K tomuto účelu může posloužit mimo jiné např. metoda Videotrénink interakcí.

Předložená práce si klade za cíl aplikovat metodu Videotrénink interakcí pro rozvíjení komunikačních dovedností mládežnických trenérů volejbalu a ohodnotit efektivitu této metody použité v prostředí sportu. Literárně přehledová část se zaměřuje na popis trenérské profese a na možnosti přípravy trenéra volejbalu, dále pak podrobně seznamuje s již vytvořenými a využívanými programy určenými pro další vzdělávání a rozvoj trenérů. Následující část popisuje možné styly vedení sportovce a vztah trenéra a sportovce, jelikož jsou styly obecně na tomto vztahu postaveny. Komunikace mezi trenérem a svěřencem či mezi trenérem a týmem je jednou z nejdůležitějších komponent vztahu trenér-sportovec, proto je komunikačním dovednostem trenéra a důležitosti jejich rozvoje v návaznosti na empirickou část věnována další část literárně přehledové části, která je pak zakončena popisem jak metody Videotrénink interakcí, tak jejími výhodami.

Empirická část práce popisuje kazuisticky využití metody Videotrénink interakcí při práci s trenéry mládežnického volejbalu, shrnuje výsledky a diskutuje možnosti využití této metody v rámci vzdělávání trenérů volejbalu.

## **LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST**

# 1. Trenér volejbalu a jeho příprava

Slovo trenér je odvozené z anglického slova to train, které znamená vyučovat, instruovat, připravovat. V dnešní době se pojem trenér spojuje převážně s kondiční přípravou sportovce, zvláště pak ve vrcholovém sportu. Pro obecné vedení sportovce v zápase i mimo něj se můžeme setkat spíše s anglickým pojmem coach. V naší práci zabývající se mládežnickým sportem ponecháme původní české označení trenér.

Trenérská činnost se zdá být často velmi zajímavá a snadná, možná i proto, že není příliš obtížné stát se trenérem. Zvláště pak na trenéry mládeže, kterých je zapotřebí nejvíce, je kladeno minimální množství požadavků. Podle zdrojů Českého volejbalového svazu bylo ke dni 30. 11. 2015 z celkového počtu 1172 aktivních trenérů 669 se vzděláním 3. trenérské třídy či licenci trenér mládeže (nejnižší možné trenérské vzdělání). Pokud se zaměříme pouze na trenéry mládeže, pak v Plzeňském kraji se mládeži věnuje celkem 48 trenérů volejbalu (z toho 34 má nejnižší trenérské vzdělání) a v kraji Praha 101 trenérů (z toho 76 má nejnižší trenérské vzdělání). Tato čísla dokládají předpoklad, že po získání nejnižšího možného vzdělání nemají trenéři většinou motivaci se dále vzdělávat a rozvíjet systematicky své dovednosti a schopnosti. Pokud však uvážíme, že práce s mládeží klade na trenéry opravdu vysoké nároky, otázkou je, zda je takovéto vzdělání dostačující. Pravdou tak zůstává, že stát se *dobrým* trenérem není vůbec snadné.

Hlavní náplní studia trenérství jsou většinou odborné předměty. Trenéři se učí, jak postupovat při nácvičce konkrétních pohybových (sportovních) dovedností, jaké jsou zásady sportovního tréninku, jakou úlohu hrají např. kompenzační cvičení, regenerace, výživa či jak zvládnout první pomoc při úrazu. Obsahem jsou však také pedagogické a psychologické aspekty trénování. Této oblasti je věnována ale nejmenší časová dotace. Tento trend dokládá také struktura většiny volejbalových učebnic, např. Haník, Lehner, a kol. (2004) obsahuje 20 stran z 517 zabývajících se psychologickým působením na hráče; Haník, Vlach, a kol. (2008) zahrnuje 12 stran zabývajících se didaktickým procesem a formami a 8 stran popisujících vybrané psychologické aspekty volejbalu z celkových 347 stran textu. Málokdy se ale trenéři v rámci volejbalového vzdělání setkávají s praktickým TRÉNINKEM komunikačních či sociálních dovedností. Přitom ve většině případů jsou to právě sociální dovednosti (např. instruování, korekce, regulace aktuálních psychických stavů sportovce, utváření kolektivu, řešení problémových situací aj.), které jsou sportovními trenéry vnímány jako jedny z nejdůležitějších. Studie z roku 2011 (Kovář) ukazuje, že trenéři vyslovují požadavek na větší důraz právě sociálních dovedností v rámci jejich vzdělávání.

Náš předpoklad, že po absolvování potřebného vzdělání *nemají* trenéři volejbalu většinou dostatečně osvojené komunikační dovednosti potřebné pro efektivní trénování, potvrzují částečně závěry studie autorů Viciano a Mayorga-Vega (2015). Ti zjišťovali rozdíl v chování mezi trenéřsky vzdělanými a nevzdělanými trenéry fotbalu. Jejich závěry popisují jen velmi malý rozdíl v chování (konkrétně používání instrukcí) těchto dvou skupin a tím pádem minimální vliv trenérského vzdělání na jejich chování.

Také Cushion (2011) se svými kolegy v rámci studie, kterou provedli o rok dříve, dochází k závěru, že kurzy pro trenéry obsahují příliš velké množství informací sdělených ve velmi krátkém čase, informace jsou navíc velmi obecné, abstraktní a odtržené od praktického působení.

Z potřeby dalšího vzdělávání trenérů bylo pro již licencované trenéry vytvořeno několik programů za účelem rozvoje jejich dovedností. Takové programy obsahují strategie pro rozvoj uvědomění si vlastních vztahových kompetencí, zvyšují míru znalostí, komunikačních dovedností atd.

Např. Mora, Cruz, a Torregrosa (2009) se snažili pomocí třech teoretických seminářů u trenérů zvýšit podporující a naopak snížit kárající chování. Výsledky jejich intervence ukazují, že trenéři využívali více povzbuzení a ocenění a naopak méně kárání, což jsou mimochodem jedny z kategorií ve sportu často využívané hodnotící škály CBAS - Coaching Behavior Assessment System (Smith, Smoll, & Hunt, 1977). Ve výzkumu však chybí informace o tom, jak dlouho byla změna u trenérů trvalá.

Více rozšířen je zřejmě Coach Effectiveness Training (CET) (Smith, Smoll, & Cutis, 1979), který je více komplexní a zaměřuje se na dovednosti, kterými jsou např. nastavení příznivého motivačního klimatu, kladení důrazu na úsilí spíše než na výsledek, využívání pozitivního přístupu, tzn. oceňování, povzbuzování, poskytování technických instrukcí, obecně zaměřování se na to, co se daří spíše než na to, co je špatně atd. CET využívá metody sebepozorování a behaviorální zpětné vazby a výsledky ukazují, že svěřenci trenérů, kteří tuto intervenci absolvovali, je hodnotili více pozitivně, vnímali svůj tým atraktivněji, a zvýšilo se jejich sebeocenění. Podobné závěry potvrzuje také výzkum autorů Sousa, Smith, a Cruz (2008). V rámci něj program CET však obsahoval pouze jednu 2 hodinovou intervenci a její efekt zjišťovali v zápasech pomocí CBAS. Udržitelnost změny zjišťována nebyla.

Smith, Smoll, a Cumming (2007) navázali na program CET a vytvořili tzv. mastery approach to coaching (MAC), který ještě důrazněji a zřetelněji popisuje pokyny pro chování trenéra, kterým navozuje tzv. mistrovské motivační klima (mastery motivational climate).

Výsledky jejich programu ukazují pokles škál úzkosti svěřenců měřených pomocí Sport Anxiety Scale-2 (Smith, Smoll, Cumming, & Grossbard, 2006).

Vytvářením intervence, které učí trenéry vytvářet tzv. mistrovské motivační klima, se zabývali také Hassan a Morgan (2015). Výsledky jejich studie potvrdily pozitivní vliv intervence na chování trenérů a navození příznivého motivačního klimatu, což vnímali také samotní svěřenci.

Také v rámci školní tělesné výchovy byla aplikována intervence pro učitele zaměřená na vytváření tzv. mistrovského motivačního klimatu. Autoři Bortoli, Bertollo, Vitali, Filho, a Robazza (2015) zjistili, že navození takového klimatu vede u žáků k příjemnějším psychobiosociálním stavům. Intervencí zaměřenou na vytváření motivačního klimatu se věnovali např. také Brown a Fry (2015); Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Cecchini, a Martins (2014), aj.

Intervenční programy pro trenéry nejsou aplikovány pouze za účelem rozvoje příznivého motivačního klimatu, ale také např. s cílem zvýšit sebeocenění svěřenců. Takto zaměřenou studii zveřejnili Coatsworth a Conroy (2006), ve které popsali pozitivní vliv tréninku trenérů na sebeocenění některých svěřenců, zvláště tedy u mladších svěřenců, dívek a jedinců s nižší mírou sebeocenění na začátku sezóny. Dalším cílem intervenčních programů objevujícím se ve studiích je také snaha snížit pravděpodobnost vyhoření sportovců. Ukazuje se, že při aplikaci intervence založené na Sebedeterminační teorii (ang. Self-determination theory; SDT) (Ryan & Deci, 2000), se riziko vyhoření sportovců nezvyšuje (Langan, Blake, Toner, & Lonsdale, 2015).

Dalším z řady nových, zajímavých a rychle se rozšiřujících konceptů pro rozvíjení dovedností trenérů je tzv. zplnomocňující trénování (ang. empowering coaching), které vzniklo v rámci tzv. PAPA projektu. Bylo vytvořeno na základě Teorie dosahování cíle (ang. achievement goal theory) (Nicholls, 1989) a sebedeterminační teorie. Na základě spolupráce odborníků z různých evropských zemí má za cíl zlepšit zdraví a well-being dětí srze pozitivní zkušenosti ve sportu. Cílem intervence pro trenéry je naučit je rozvíjet kvalitní motivaci, udělat sport pro děti zábavný, poutavý a rozvíjet jejich potenciál. V současné době probíhá srovnávání výsledků intervence v různých zemích Evropy, např. v Norsku a Francii (Van Hoya et al., 2015).

Zjišťování toho, jak si trenér počíná v kontaktu se svými svěřenci, je jen zdánlivě záležitost prostá a snadná. Zvláště když nás zajímá dosah jeho projevů, tzn., když se snažíme poznat i efekty jeho činnosti.

V sociální interakci dochází ke **vzájemnému** působení lidí na sebe. Jedná se o vzájemné dorozumívání, verbální i neverbální, mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami. Chování

jednoho člověka se stává podnětem pro chování druhého, jehož reakce ve formě chování se zase stává podnětem pro člověka prvního (Hartl & Hartlová, 2000). Proto nás zajímá ne jen to, zda a jak často dokáže trenér např. oceňovat zdařilé pokusy, neboli posilovat žádoucí chování, nebo poskytovat konstruktivní kritiku a korekce, ale také to, zda a jak hráč přijímá tyto trenérové informace, jak na ně reaguje a zda je trenér schopen věnovat hráči pozornost a přijímat jeho projevy.

Za účelem vyhodnocování efektivity intervenčních programů a zjišťování dalších přínosných informací o chování trenérů byly vytvořeny různé pozorovací a posuzovací škály. Hojně používaný, již dříve zmiňovaný systém CBAS, vytvořený v roce 1977 a sloužící k posuzování chování trenéra, má však podle jeho autorů Smith a Smoll (2007) své limity. Systém obsahuje 12 kategorií: 1. posílení, 2. neposílení, 3. chybou podmíněné povzbuzení, 4. chybou podmíněné technické instrukce, 5. potrestání, 6. kárající technické instrukce, 7. ignorování chyb, 8. udržování kontroly, 9. obecné technické instrukce, 10. obecné povzbuzení, 11. organizace, 12. obecná komunikace. Kategorie jsou tedy rozděleny do dvou hlavních skupin, tzn. reakce na chování sportovce a spontánní chování trenéra. Autoři popisují, že i když byl tento posuzovací systém dlouhou dobu užitečným nástrojem, je potřeba jej vylepšit. Podle autorů jsou např. kategorie příliš „hrubé“, což znamená, že nejsou schopny postihnout rozdíly v chování uvnitř dané kategorie (např. verbální a neverbální posílení). Modifikovanou verzi jsme však v současné době nedohledali.

Mezi pozorovací systémy řadíme také The Arizona State University Observation Instrument (Lacy & Darst, 1984), který se skládá ze 14 kategorií. Těmi jsou: 1. oslovení, 2. pre-instrukce (instrukce zadaná před započítáním pokusu), 3. současná instrukce (připomínka sdělená během pokusu), 4. post-instrukce (zpětná vazba, korekce), 5. kladení otázek (př. „Jak provedeš tu přihrávku?“), 6. fyzická dopomoc (př. provedení pohybem), 7. pozitivní demonstrace (ukázka toho, jak to má vypadat), 8. negativní demonstrace (ukázka toho, jak to nemá vypadat), 9. povzbuzení, 10. ocenění (verbální i neverbální), 11. nadávka, 12. organizační pokyny, 13. chování nespádající do žádné kategorie, 14. ticho (př. trenér poslouchá, sleduje provedení). Tento pozorovací systém byl použit např. při pozorování mládežnických amatérských trenérů volejbalu (Mesquita, Sobrinho, Rosado, Felismina, & Milistetd, 2008). Závěry, v porovnání s profesionálními trenéry ukazují, že amatérští trenéři používali daleko méně instrukcí, ale také kladení otázek či názorné ukázky. Autoři však uvádějí, že je potřeba hlubší analýza chování trenérů a propojení se sledovanou situací, obsahem a typem cvičení.

Předchozí dva systémy popisovaly chování pouze trenéra, nezaměřovaly se na svěřence. Ke zjišťování činností ve skupině je možné použít tzv. interakční analýzu, kam můžeme

zahrnout např. Model observačního zkoumání sociální interakce Balese (1950) nebo Flandersův pozorovací systém - FIAS (1970), vytvořené pro potřeby školství (Janíková, Vlčková a kol., 2009). Každou interakci v systému FIAS zařazuje pozorovatel do jedné z 10 kategorií: 1. učitel akceptuje pocity žáka, 2. učitel žáky chválí a povzbuzuje, 3. učitel akceptuje, využívá nebo rozvíjí žákovy myšlenky, 4. učitel klade otázky, 5. učitel vysvětluje, 6. učitel instruuje, 7. učitel kritizuje, 8. žák reaguje na otázky učitele, 9. žák vyvíjí vlastní iniciativu, 10. ticho ve třídě, nesrozumitelná komunikace apod.

Pro potřeby tělesné výchovy vytvořil autoři Dobrý, Svatoň, Šafaříková, a Marvanová (1997) metodu Analýzy didaktické interakce (ADI). Základ tvoří 9 kategorií, které se zaměřují jak na chování a projevy učitele, tak také na chování a projevy žáka a druh činnosti. Dále za účelem výzkumu vyučovací činnosti učitele a projevů žáků v tělesné výchově je využívána Technika systematického pozorování interakce (SPIN), která zahrnuje 13 kategorií činností učitele a 7 kategorií činností žáků (Janíková, Vlčková a kol., 2009). Redukci kategorií pouze na činnost učitele využili Süss a Marvanová (2009) pod názvem Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI).

Všechny výše popsané systémy zachycují chování učitele či trenéra vždy v určitých časových intervalech.

Domníváme se také, že většina programů poskytuje trenérům pouze jakýsi návod neboli „manuál“, který jim říká, co mají dělat a říkat. To však vnímáme jako nedostačující. Je možné vůbec takové manuály vypracovat v obecné rovině? Říkají a učí tyto programy trenéry, na základě čeho se mají rozhodovat, co v danou chvíli a k danému svěřenci udělat? Podle Multidimenzionálního modelu vedení (Multidimensional Model of Leadership) o účinnosti a povaze trenérova vlivu rozhoduje interakce trenéra, sportovec a situace (Reimer, 2007). Proto předpokládáme, že je efektivní učit a trénovat trenéry vnímat danou situaci a svěřence, dokázat se na něj naladit a věnovat mu a jeho iniciativám pozornost. Pro účely takto koncipovaného tréninku se jeví jako užitečná metoda Videotrénink interakcí (popsaná v kap. 5), i vzhledem k závěrům meta-analýzy Fukkinka (2008), které popisují, že intervence jsou účinné při použití video zpětné vazby a že tento druh zpětné vazby vede také ke zlepšení naladění se dospělého na dítě.

## 2. Styly vedení sportovce

Aby bylo jasno, co trenéry učit, v čem je vzdělávat a co s nimi trénovat, je potřeba popsat chování trenéra a jeho působení na svěřence.

Stylem vedení sportovce označujeme způsob, jakým trenér zapojuje svěřence do učebního či tréninkového procesu (Walsh, 2011).

Otázka možných stylů vedení sportovce bývá v rámci vzdělávání trenérů často také diskutována. Předpokládáme však, že trenér se při výběru „svého“ stylu přiklání zejména k tomu, který je bližší jeho povaze a se kterým má sám trenér vlastní zkušenosti. Otázkou však je, zda by neměl výběr stylu být přizpůsoben spíše potřebám dětí, které trenér vede (např. preferovaný styl učení aj.) Velmi často trenéři přejímají styl vedení od svých vlastních bývalých trenérů (Wardle, 2015), zejména pak, pokud takovýto styl vedení vedl k dobrým výsledkům. Trenéři se však ne vždy zamýšlejí nad tím, zda takový styl vedení bude vyhovovat také jejich svěřencům a zda naplňuje všechny cíle sportovního tréninku mládeže. Nevyužití jiného trenérského stylu může také pramenit z neznalosti jiných možných variant (Smith, 2010).

Trenéři mohou při svém trénování využít dva rozdílné přístupy, resp. styly. *Pozitivní* styl se zaměřuje na oceňování požadovaného chování, povzbuzování a podporování svěřence pomocí technických instrukcí. Chyby sportovce jsou zde vnímány ne jako nežádoucí, ale jako stavební kameny pro další práci a rozvoj, je zde snaha zdůraznit rozvoj spíše než zastrášovat a znervózňovat svěřence. Základním nástrojem pro realizaci tohoto stylu je posílení a konstruktivní zpětná vazba zaměřená na dovednosti sportovce. *Negativní* styl má snahu eliminovat chyby a odstraňovat nežádoucí chování pomocí kárání a kritiky. Výkon sportovce je pak transformován z výzvy do hrozby, jedinec se dostává pod tlak a zvyšuje se pravděpodobnost selhání při výkonu. Naopak pozitivní styl více motivuje svěřence k dosahování jejich cílů a pomáhá vytvářet dobrý vztah mezi trenérem a svěřencem (Smith, 2010). I když se v praxi setkáváme s trenéry, kteří pomocí negativního stylu dovedli své svěřence k vynikajícím výkonům a výsledkům, můžeme říci, že trenéři byli úspěšní ne díky tomuto negativnímu stylu, ale navzdory tomuto stylu.

Martens (2006) popisuje podobně tři styly vedení, konkrétně *autoritářský* styl, *submisivní* styl a *kooperativní* styl. Tzv. trenér *diktátor*, který aplikuje autoritářský styl, dělá všechna rozhodnutí sám a sportovci pouze plní jeho příkazy. Některým trenérům může takovýto styl pomoci zakrýt pochybnosti o vlastních schopnostech, tzn., nedovolí svým svěřencům diskusi, vyhýbají se vysvětlení tréninkových postupů apod. Domnívají se tak, že jejich neschopnost nebude odhalena. Tzv. trenér *opatrovatel* využívající submisivní styl, dělá co



nejméně rozhodnutí, pouze ta nezbytná a vydává minimum pokynů. Jeho trénink je založen na přístupu „vezmi míč a hraj“. Trenér s tímto stylem však rezignuje na své trenérské povinnosti. Tzv. trenér *učitel*, jehož styl je kooperativní, rozhoduje spolu se svěřenci. Trenér si je vědom své zodpovědnosti za vedení týmu, zároveň však ví, že je potřeba nechat sportovcům možnost řídit sami sebe. Trenéři tedy se svými sportovci více spolupracují. Tento přístup umožňuje otevřený vztah mezi trenérem a sportovcem, což zlepšuje jak komunikaci, tak motivaci.

### 3. Vztah trenér – sportovec

Trénování se točí kolem vztahu trenér–sportovec. Trenéři tak potřebují být schopni rozvíjet efektivní vztahy se svými sportovci (Jowett & Poczwadowski, 2007). Ne všichni trenéři však mají pro tento účel své dovednosti dostatečně rozvinuty.

Vzájemná důvěra, respekt, podpora, spolupráce, komunikace a porozumění jsou považovány za nejdůležitější komponenty vztahu trenér-sportovec, které přispívají k dosažení dobrých výkonů a uspokojení. Zlepšení výkonu a psychologické well-being leží tzv. v srdci vztahu trenér-sportovec (Jowett & Cockerill, 2003), jinými slovy, interakce mezi trenérem a svěřencem ovlivňuje výkony a efektivitu tréninkového procesu. Také Svoboda (2000) uvádí, že interakční stránka činnosti trenéra je podstatnou složkou úspěchu či neúspěchu.

Vztah trenér-sportovec může být definován jako situace, ve které myšlenky, pocity a chování trenéra a sportovce jsou vzájemně a přirozeně dávány do vzájemného vztahu (Jowett & Poczwadowski, 2007). Například gymnasta, který důvěřuje svému trenérovi a je mu plně oddán, bude na instrukce trenéra pravděpodobně reagovat více pohotově a odhodlaně a hlavně bude schopen tyto informace tzv. přijmout. Opačně řečeno, situace, ve které obsah a povaha vztahu spočívá, je determinována kombinací vzájemných pocitů, myšlenek, chování trenéra a sportovce. Klíčové je zde chování trenéra, které umožňuje sportovci mu důvěřovat, tzn., trenér vytváří ve sportovci pocit důvěry v něj.

Efektivní vztahy trenér–sportovec jsou podloženy stabilitou, přiměřeností, spolehlivostí a důvěryhodností. Vztahy, které jsou charakteristické těmito konstruktivními znaky, vytvářejí u trenéra i sportovce pocit vítězství. Trenér, který zahrnuje sportovce do tréninkového procesu, vyjasňování cílů, diskusí o výběru závodů, sdílení tréninkových očekávání a projeví zájem o sportovce (studium, rodina aj.), tak může pomoci zvýšit výkon a well-being sportovce (Jowett & Poczwadowski, 2007).

Opravdu výborní trenéři významně ovlivňují také životy sportovců a pomáhají jim vyrůstat jako sportovcům i jako lidem. Je však stále spousta trenérů, kteří si svůj vliv na svěřence neuvědomují, nebo ho dokonce podceňují. Vynikající trenéři podle Orlicka (2012) však ovládají mistrně umění trénování z velké části proto, že si dali závazek vypilovat schopnost naslouchat, respektovat, vyzývat, podporovat a důvěřovat.

Velmi zajímavé složky fungujícího vztahu trenér–svěřenec popsali autoři Jowett a Cockerill (2003). Jsou jimi tzv. 3C: *Closeness* - blízkost, která reflektuje emocionální naladění. Pojmy jako sympatie, důvěra, respekt vyjadřují tuto složku. *Co-orientation* - společná orientace popisuje společné cíle, hodnoty a očekávání trenéra a sportovce. Otevřená komunikace

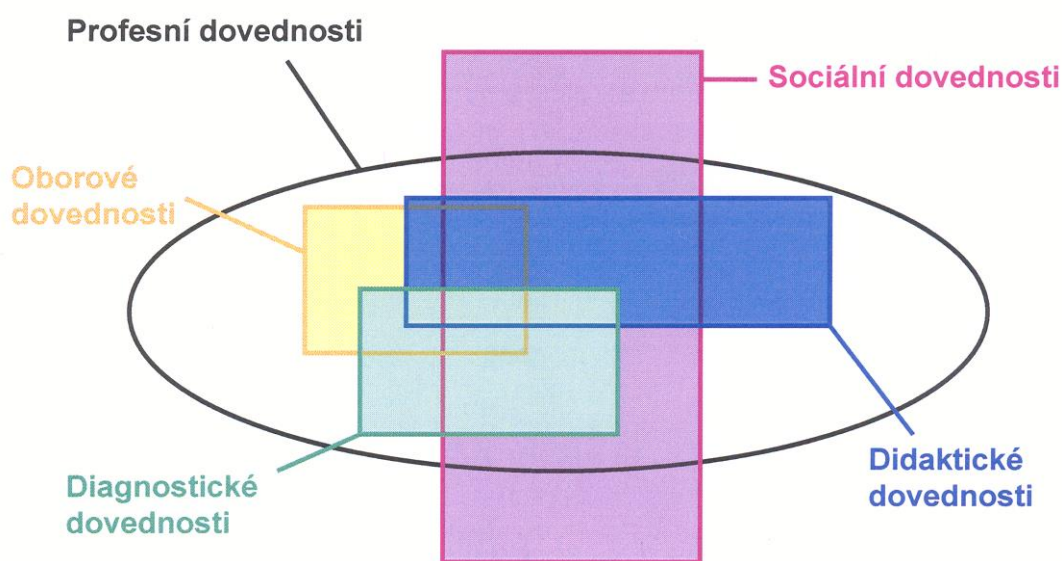
napomáhá rozvoji této společné orientace. *Complementarity* - *komplementarita* pojednává o typu interakce, ve které je angažován jak trenér, tak také sportovec, tzn., že trenér a sportovec spolupracují. Pokud je některá z těchto složek nevhodně rozvinutá, tzn., vyskytuje se nedůvěra, rozdílné cíle, vedení silou či vzpírání se, dochází k narušení vztahu a jeho efektivitě. Na základě této teorie byla autorkou Jowett v roce 2015 představena mobilní aplikace, která pomáhá trenérovi a jeho svěřenci vyhodnotit kvalitu jejich vztahu ([www.tandemperformance.com](http://www.tandemperformance.com)).

Naopak dvě základní proměnné, které souvisí s nedostatečným vztahem, jsou nedostatek komunikace a velmi málo oceňujícího chování trenéra. Nefungující vztah je také spojován s nedostatkem vzájemného respektu (Gordon, 2009). V případě však mládežnického trenéra si trouláme říci, že se jedná o nedostatek respektu ze strany trenéra. Přece jen by zde měl být tzv. trenér pro svěřence, respektovat a rozvíjet jeho cíle a schopnosti, a ne svěřenec pro trenéra. Můžeme však předpokládat, že pokud bude trenér respektovat svěřence, bude i on respektovat svého trenéra.

Stěžejní není pouze to, jak dokonalý je trenér v technických či taktických aspektech daného sportu, v plánování a přípravě, úspěch záleží na tom, jak efektivně umí komunikovat nejen se sportovci, ale také s rodiči, rozhodčími, asistenty, dalšími trenéry atd. (Weinberg & Gould, 2011). V podstatě nejde jen o to, *co* trenér sportovci říká, ale *jak* dobře umí informace dalším jedincům předat. Podle Vealey (2005; in LaVoi, 2007) je komunikace nástrojem efektivního trénování.

## 4. Komunikační dovednosti trenéra

Podle autorů Coker a Fischman (2010) musí být trenér, který chce být efektivní ve své práci, především dobrým učitelem. Pro lepší znázornění toho, jaké dovednosti jsou pro profesi trenéra – učitele nezbytné, uvádíme obrázek profesních dovedností učitele (Bidlová & Gillernová, 2006). Aby se učitel mohl stát skutečným „expertem“, potřebuje ovládat v rámci svých profesních dovedností dovednosti oborové, diagnostické a didaktické, kterými prostupují dovednosti sociální.



Obr. 1: Profesní dovednosti učitele

*Bidlová a Gillernová (2006)*

V trenérské praxi tedy více než vědomosti hrají roli komunikační dovednosti, resp. dovednosti pomáhající efektivnímu předání informací svěřencům (Weinberg & Gould, 2011; LaVoi, 2007). Dobré komunikační dovednosti trenéra přispívají ke zvýšení výkonu a osobnímu rozvoji svěřence, stejně tak k vytváření dobrého sociálního kontaktu se svěřencem a nastavení příznivého tréninkového (motivačního) klimatu.

Aby však trenér toho dosáhnul, tzn., aby vytvořil vhodné tréninkové a motivační klima, je potřeba porozumět svěřencům a kontextu a propojit tyto informace s jeho znalostmi o daném sportu, pedagogice, didaktice atd. (Walsh, 2011).

Výzkumníci z celého světa (např. Crocker, 1990; Debanne, 2014; Deci & Ryan, 2000; Docheff, 2010; Mazer, Barnes, Greivous, & Boger, 2013; Millar, Oldham, & Donovan, 2011; Philippe & Seiler, 2006; Vargas & Short, 2011; Viciania & Mayorga-Vega, 2015) zkoumají

otázku komunikace mezi trenérem a svěřencem/svěřenci a popisují aspekty napomáhající k výkonnostnímu růstu, rozvoji motivace, sebedůvěry, spolupráce v týmu atd.

Je důležité, aby trenér se sportovcem komunikoval takovým způsobem, který naplňuje jejich závazky, povinnosti a zodpovědnosti. Trenéři, kteří ovládají interpersonální (komunikační) dovednosti, mohou dosáhnout jejich cílů efektivním a přiměřeným způsobem (Jowett & Poczwardowski, 2007). Tyto dovednosti obsahují prvky neverbální komunikace, oceňování, posilování, vysvětlování, kladení otázek, naslouchání, vedení druhých a samozřejmě také sebe-poznání.

Je potřeba si uvědomit, že efektivní komunikace je procesem obousměrným (Smith & Smoll, 2012). Nejedná se tedy jen o to, co a jak trenér sportovci sděluje, důležité také je, jak dokáže trenér naslouchat a přijímat informace od svěřenců. Příkladem může být zpětná vazba sdělená svěřenci trenérem, kdy současně by měl trenér sledovat reakci hráče (jak emocionální tak behaviorální) na tuto informaci. Trenér by se tak měl neustále ptát sám sebe, jak vnímá interpretaci ze strany svěřenců, zároveň si také porozumění a přijetí může ověřovat přímo u sportovce. Při komunikaci s týmem je potřeba vnímat tým jako skupinu jedinců a věnovat pozornost reakcím každého člena. Také Martens (2006) popisuje, že komunikace není jen vydávání příkazů a pokynů, ale také přijímání reakcí na tyto pokyny od hráčů.

Dále v textu se zaměříme na popis konkrétních dovedností v rámci třech stanovených situací tak, jak s nimi pracujeme v empirické části studie.

#### **4.1 Zadávání cvičení**

Při zadávání nového cvičení v tréninkové jednotce, můžeme také říci při přechodu z jedné činnosti do druhé, je potřeba, aby se trenérovi podařilo v co nejkratším čase jasně sdělit svěřencům obsah, organizaci cvičení, důležitý je také cíl cvičení a informace, na co přesně mají svěřenci klást důraz. Klíčovou dovedností je zde získání si pozornosti všech svěřenců a udržení této pozornosti po celou dobu sdělování informací. Můžeme předpokládat, že pokud hráči nevěnují plně svou pozornost sdělení trenéra, následně neví přesně, co a jak mají dělat, trenér cvičení musí ihned zastavit a instrukce zopakovat, ztrácí tím čas a vlivem opakovaného zastavování může trenér, ale i samotní hráči, rozvíjet negativní emoce, které následně narušují příznivé motivační klima.

Domníváme se, že při zadávání cvičení je důležité:

- 1) *Získat si pozornost*** – trenér může využít *pojmenování* situace (např. „Pojďte ke mně, vysvětlím vám další cvičení“), nebo tzv. výrazný *signál* (např. „Táák!“, zapískat na

píšťalku, zatleskat atd.), *přiblížit se* ke svěřencům nebo mezi ně doprostřed hřiště, navázat *oční kontakt*, *odstranit rušivé objekty* (např. odložit míče, odvést tým dál od místa s pitím, otočit je zády k druhé skupině na vedlejším hřišti aj.), položit *otázku* (např. „Co budeme dělat jako další cvičení?“).

- 2) ***Udržet si pozornost všech svěřenců*** – důležité je, aby byl trenér pro svěřence neustále *viditelný a slyšitelný*, udržel s nimi *oční kontakt*, byl pro ně *výrazný*, tzn., může používat výrazná gesta, ale také pracovat s tónem hlasu. Neustále by měl své svěřence sledovat, tzn. věnovat jim pozornost, a znovu si získávat jejich pozornost. Za tímto účelem může využít také názornou ukázkou, kladení otázek a zapojování svěřenců do vysvětlování.
- 3) ***Verbální sdělení*** – je užitečné od sebe *oddělovat informace* týkající se organizace cvičení a obsahu cvičení. Trenér může svěřence nejdříve rozdělit např. do dvojic, nechat je si vzít míče, postavit je do pozic a poté (až si znovu získá jejich pozornost) teprve sdělovat, co a jak budou dělat. Možná je i druhá varianta, vzhledem k možnosti udržení pozornosti méně náročná, tzn. nejprve sdělit, co a jak budou dělat a následně popsat organizaci cvičení. Zvláště při větším počtu svěřenců, rušivých vlivech (např. hluk v tělocvičně apod.) či složitosti cvičení je výhodnější druhý postup. Trenér by měl volit taková *slova, kterým svěřenci rozumí*, měl by se snažit sdělovat informace *jasně a stručně*. Zvláště u menších dětí je potřeba si uvědomit, že chtějí spíše věci zkoušet a ne je poslouchat, proto svou pozornost udrží u sdělení jen krátkou dobu. Je potřeba, aby trenér sdělil ne jen, *jaké* cvičení budou svěřenci dělat, ale také *jak* ho mají provádět, na co v rámci techniky se mají soustředit a pomocí čeho to udělat, aby ve svých pokusech byli úspěšní (Hodges & Franks, 2002). Trenéři, kteří používají konkrétní specifické instrukce, jsou hráči hodnoceni pozitivněji, než trenéři, kteří používají spíše obecné povzbuzení (Martens, 2006).
- 4) ***Kladení otázek*** – práce s otázkami směrem ke konkrétnímu *jedinci* (např. „Co budeš dělat, Martine, ty?“, „Co bude, Jano, Tvá klíčová úloha?“, „V jaké pozici je, Evo, výhodné mít míč?“) či celé *skupině* (např. „Na co se budeme zaměřovat nyní, kdo ví?“) slouží nejen k udržení pozornosti svěřenců, ale je také užitečnou učící strategií mající pozitivní vliv na výkon (Chambers & Vickers, 2006). Umožňuje také zahrnout svěřence aktivně do tréninkového procesu, jinými slovy, naplňuje potřebu autonomie, což vede k rozvíjení vnitřní motivace jedince (viz. Sebedeterminační teorie). Důležité je však všechny odpovědi přijmout, případně zopakovat pro

všechny ostatní jedince a dále je rozvíjet. V případě, že hráči neodpovídají (odpovědi neznají nebo se stydí), je potřeba je povzbuzovat a být trpělivý. Tato počáteční „neschopnost“ hráčů odpovídat může pramenit pouze z toho, že na to nejsou zvyklí anebo ze strachu, že odpoví špatně.

- 5) **Názorná ukázka** – názorná ukázka provedená buď trenérem nebo vybraným hráčem/či by měla vždy být dobře *viditelná* pro všechny ostatní (důležité je, aby si trenér také uvědomil, z které strany je výhodné ukázku pozorovat) a měla by být provedená co *nejpřesněji* (doporučuje se také pohyb či rozsah přehánět, aby se zvýšila pravděpodobnost přijetí). Důležité také je, aby trenér *zaměřil pozornost* svěřenců na klíčové aspekty ukázky (Janelle, Champenoy, Coombes, & Mousseau, 2003), tzn., aby hráčům sdělil, že mají např. sledovat pohyb zápěstí spíše než následný let míče. Názorná ukázka neboli demonstrace je užitečnou metodou pomáhající přenést informace ke svěřenci (Williams & Hodges, 2005), pomáhá sportovci vytvořit si představu, tzv. vnitřní reprezentaci nadcházejícího cvičení či prvku (Coker & Fischman, 2010). V praxi se však také objevuje tzv. negativní demonstrace, což znamená, že trenér ukazuje, jak provedení nemá vypadat. To však zvyšuje riziko naučení se špatného provedení svěřenci. Trenér by měl mít také na paměti, že ač je správně provedená demonstrace pro svěřence přínosná, nemělo by se stát, že trenér „cvičí“ více než svěřenci.
- 6) **Zapojování svěřenců** – pokud trenér nějaký prvek demonstruje, nebo vysvětluje, případně se dotazuje svěřenců, může je také vyzvat, aby si sami např. bez míče daný pohyb nebo jeho část již zkoušeli. To lze samozřejmě jen v případě individuálních činností sportovců (např. nácvik pohybu paží při odbíjení spodem).
- 7) **Ověřit si pochopení a přijetí** – po zadání a vysvětlení úkolu si může trenér ověřit pochopení a přijetí pomocí otázky (doporučuje se však použít otevřenou otázku), vyzvat svěřence k zopakování klíčových bodů (např. „Zopakujte, na co se budete soustředit a jak se budete střídat.“), vyzvat hráče, aby cvičení předvedli nebo v případě taktických či organizačních informací je např. nakreslili. Je potřeba si uvědomit, že komunikace je složitým procesem, probíhá v několika fázích a v kterékoliv z nich může dojít ke zkreslení či ztrátě informace. Trenér může informaci tzv. zakódovat do slov, která svěřenci neznají, díky hluku v tělocvičně nemusí informace k hráči vůbec doputovat anebo ji přijme ve zkreslené podobě (např. slyší jen část sdělení), případně si hráč tzv. dekóduje sdělení jinak. Trenér by

tedy měl mít na paměti, že uslyšení informace nemusí znamenat její pochopení (Weinberg & Gould, 2011).

- 8) ***Sdělit cíl cvičení*** – na závěr zadávání cvičení je užitečné sdělit, co je jeho cílem. Znalost cíle pomáhá zaměřit pozornost na daný úkol, napomáhá si uvědomit, co všechno je potřeba udělat pro jeho dosažení a motivuje jedince k jeho dosažení (Locke & Latham, 2002). Cíl cvičení by však neměl být zaměřen jen na např. dosažení určitého počtu bodů apod. (Sternberg & Williams, 2010), užitečné je zaměřit na jeho průběh a na konkrétní dovednosti. Trenér tak např. svěřenci může říci, že cílem je postavit se k míči dobře technicky, tzn. mít nohy ve správném postavení a že nezáleží na tom, kolikrát míč odbije do vymezeného prostoru.

Jak z jednotlivých bodů plyne, efektivní komunikace se zaměřuje nejen na jasné předání sdělení, ale také na ovlivnění a zefektivnění procesu učení či na vytváření příznivého motivačního klimatu.

## 4.2 Individuální korekce

Ve chvíli, kdy již proběhlo zadání a zahájení cvičení, trenér sleduje, jak se provedení prvků svěřencům daří. Poskytuje jim zpětnou vazbu (viz. dále), oceňuje to, co se daří, nebo se snaží o korekci daného svěřence. Je potřeba, aby se trenér vždy rozhodnul, zda bude opravovat celou skupinu, nebo zda bude postupovat individuálně. Přikláníme se k názoru, že každý jedinec potřebuje opravit jinou část (fázi) trénovaného prvku a vyžaduje od trenéra jiný přístup, proto považujeme za vhodnější individuální korekci. Zároveň také předpokládáme, že svěřenec v tomto případě věnuje snaze trenérovi pozornost, čímž se také zvyšuje pravděpodobnost přijetí informací od trenéra. Pokud však trenér reaguje např. na nezvládnutou organizaci cvičení u všech jedinců (dvojic), výhodné je pak provést korekci pro celou skupinu najednou.

Při individuální korekci je důležité:

- 1) ***Získat si pozornost*** – i v tomto případě je potřeba, aby trenér se svěřencem navázal *kontakt*, aby si získal jeho pozornost. Je důležité, aby trenér ke svěřenci *přistoupil*, použil *oslovení*, *stál* ke svěřenci *čelem* (případně se natočil), navázal *oční kontakt*, případně použil *neverbální* prvek (např. poplácání po ramenou). Důležitou roli zde hraje samozřejmě také výraz v obličeji trenéra, který by měl být příjemný a ne naopak předzvěstí hrozby.
- 2) ***Verbální sdělení*** – korekce, resp. kritika by se měla týkat pouze chování, resp. prováděného *úkolu* (angl. task-related), např. „To bylo špatné rozhodnutí.“ spíše než



„Co to s tebou zase je?“. Ohodnocení, které je zaměřené na úkol a nevyjadřuje hrozbu, pomáhá udržovat vnitřní motivaci svěřence (Butler & Nisan, 1986). Zároveň napomáhá věnovat pozornost informacím od trenéra na rozdíl od obhajování sama sebe či kritizování trenéra (Weinberg & Gould, 2011). Efektivní způsob kritiky může být proveden pomocí tzv. *sendvičového přístupu* (Smith & Smoll, 1996, in Weinberg & Gould, 2011). Ten se skládá ze tří kroků:

- a) **Pozitivní informace** – např. „Dobrý pokus, Lucko!“, „Vynaložil jsi velké úsilí, Petře!“; zvyšuje pravděpodobnost, že svěřenec bude poslouchat. Sdělení by ovšem mělo být upřímné, nemělo by vzbudit dojem, že se trenér snaží svěřence pouze „uchlácholit“.
- b) **Instrukce zaměřené na budoucnost** – např. „Příště zkus více propnout ruce.“, „Delší dobu sleduj míč.“; instrukce by měla směřovat pozornost svěřence k dalšímu pokusu, ke konkrétní činnosti, neměla by být výsměchem pro hráče či vyvolávat pocit trapnosti.
- c) **Kompliment, povzbuzení** – např. „Jsi v dobré kondici, nyní to jistě zvládneš!“, „Věřím, že se ti to podaří lépe!“; tento závěrečný krok zvyšuje pravděpodobnost zapamatování si informace, zvyšuje sebedůvěru sportovce a pomáhá budovat vztah mezi trenérem a svěřencem.

Pozitivní informace a kompliment či povzbuzení mohou být také nahrazeny např. *neverbálním* sdělením, např. palec nahoru, poplácání po ramenou, tlesknutí s hráčem.

Druhý krok může také obsahovat informaci o tom, co trenér viděl, příp. slyšel. Tento komentář je vhodný ve chvíli, kdy si ho sportovec sám neuvědomuje. Tzv. *zvětšená zpětná vazba* (angl. augmented feedback) by měla sportovci poskytnout specifickou informaci, např. „Ten míč jsi měl moc za hlavou.“, místo toho, aby trenér svěřenci říkal, co již sám ví, např. „Zahrál jsi to do autu.“ (Coker & Fischman, 2010). Autoři výzkumné studie Tzetzis, Votsis, a Kourtessis (2015) došli k závěru, že tato zpětná vazba trenéra vede ke zvýšení sebedůvěry svěřenců. Pokud trenér navíc použije tzv. *pojmenování*, tzn., sdělí, co viděl, např. „Viděl jsem, že ses chytil po odbití míče za záda, asi tě bolí.“, dává tak svěřenci najevo, že si je vědom toho, co se děje, že je v pořádku, co svěřenec dělá, že se mu bude snažit pomoci s tím, co popsal a že svěřenci nebude nadávat. Můžeme říci, že tímto také trenér svěřenci projevuje svůj zájem o něj (Beaufortová, 1997).

- 3) **Dát prostor pro další pokus** – za účelem povzbuzení svěřence objevovat efektivní postupy a provedení prvku je potřeba, aby trenér poskytl svěřenci prostor pro *další pokusy*. Následně by však měl trenér u hráče setrvat a sdělovat další *zpětné vazby*, resp. reagovat oceněním, povzbuzením, instrukcemi aj. na hráčovy další pokusy (Coker & Fischman, 2010). Můžeme tedy říci, že trenér by se měl snažit dodržet tzv. *T-H-T postup* (pojmenování autora této práce), což znamená, že trenér sděluje korekci, hráč má prostor na další pokus/y, které trenér se zájmem sleduje a následně poskytuje hráči další zpětnou vazbu. Za účelem potvrzení zlepšení, dostatku vynaloženého úsilí a opravení jakékoliv části daného pohybu je potřeba, aby trenér svěřence *ocenil*, resp. posílil a tím zvýšil pravděpodobnost dalších dobře provedených pokusů. Ocenění by však mělo být co nejvíce *konkrétní* (např. „Loket jsi měl ve správné poloze.“ vs. „To bylo lepší.“) a mělo by posilovat pouze skutečné zlepšení (Smith, 2010). V případě velkého množství chvály by ocenění mohlo ztratit věrohodnost (Coker & Fischman, 2010).
- 4) **Otázky a aktivace** – trenér by si měl po korekci ověřit, jak a zda hráč pochopil jeho instrukce. Za tímto účelem se může hráče zeptat pomocí otevřené *otázky* (např. „Můžeš mi tedy říci, na co všechno si budeš dávat pozor?“, „Jak na to tedy půjdeš?“), může ho také vyzvat (aktivovat) k *zopakování* klíčových bodů (např. „Zopakuj mi, na co všechno se budeš soustředit při nadhozu.“) (Coker & Fischman, 2010) nebo vyzvat k *ukázce* činnosti např. zpomaleně či bez míče.
- 5) **Provedení pohybem** – pokud se svěřenci opakovaně prvek nedaří zlepšit, přestože trenér použil názornou ukázkou, korekci, vysvětlení aj., může hráče daným pohybem (prvkem) tzv. provést. Znamená to, že například uchopí hráče za ruku a provede jeho ruku pohybem v plném rozsahu, tak, jak je to žádoucí pro správné technické provedení. Cílem je, aby měl hráč možnost zažít si, jaké to je, když prvek provádí správně, o to více se může zvýšit pravděpodobnost naučení se dovednosti (Gordon, 2009). Trenér může také tuto dopomoc doplnit instrukcemi týkající se toho, co a kde by měl jedinec během tohoto provedení cítit (např. „Měl bys cítit tah ve svém rameni.“) (Schmidt & Wrisberg, 2008).

### 4.3 Činnost trenéra během cvičení

Trenér by během cvičení, které již dobře běží, neměl být jen pasivním pozorovatelem, měl by svým svěřencům poskytovat zpětnou vazbu, oceňovat je a povzbuzovat za účelem vynaložení dalšího úsilí. Můžeme však také říci, že někdy je naopak žádoucí, aby byl trenér

„pouze“ pozorovatelem, nechal svěřencům prostor pro vlastní zkoušení, vyhodnocování a objevování užitečných postupů a např. svěřence jen aktivoval k soustředění se na klíčové aspekty. Např. aniž by trenér přerušil cvičení, může obecně k celému týmu sdělit informaci typu „Soustředte se na body, které jsme nacvičovali včera, a pokuste se objevit nejefektivnější provedení pohybu.“. Považujeme však za důležité, aby trenér tento svůj záměr svěřencům sdělil, tzn., aby své chování pojmenoval. Svěřenci by neměli nabýt dojmu, že se jim trenér např. nechce věnovat. Pomocí pojmenování zde trenér opět předchází možné desinterpretaci informace. Velmi těžkým úkolem trenéra je odhadnout, kdy je užitečné zastavit při nácviku nějaké dovednosti celou skupinu a kdy jen jednotlivce, podobně je umění rozhodnout se, kdy využít tzv. T-H-T cyklus korekce a kdy jen T-H, tzn. kdy pouze sdělit korekci hráči a věnovat pozornost jinému ze svěřenců. V tomto druhém případě se přikláníme na základě teoretických znalostí popsaných výše k názoru, že cyklus T-H-T by měl minimálně převažovat. Vše však záleží také na kontextu, situaci a fázi sezóny. Např. pokud trenér s týmem celý týden nacvičuje jednu základní dovednost, můžeme předpokládat, že při pátém tréninku již trenér nechá větší prostor k vlastnímu nácviku namísto vysvětlování a analyzování technického provedení. Můžeme říci, že zde neexistuje jednoznačný návod pro trenéry, spíše jedná o jejich umění a zkušenosti, na základě kterých se neustále rozhodují.

Během cvičení by měl více či méně trenér svým svěřencům poskytovat zpětnou vazbu. Zpětná vazba by však od trenéra měla přijít ihned, jak je to možné (Treasure & Roberts, 1995). Zpětná vazba v sobě může nést hodnotící, popisné, korektivní, vysvětlující či reflektivní stanovisko (Holst & Anderson, 1992). Podle autorů Coker a Fischman (2010) má zpětná vazba za cíl posílit správně provedené prvky, opravit chyby a motivovat svěřence.

**1) Posílení** – ocenění, resp. posílení zdařilého pokusu na základě tzv. zákona účinku (Thorndike, 1927) zvyšuje pravděpodobnost, že jej jedince příště opět správně zopakuje, navíc zvyšuje motivaci svěřence do další práce. Aby bylo však posílení užitečné, je potřeba, aby trenér rozpoznal, jaký typ ocenění je nejvhodnější pro konkrétního jedince a aby se trenér ujistil, zda svěřenec posílení přijal a věděl, co konkrétně bylo oceněno (Smith, 2010). V případě, že dovednost již byla naučena, může trenér využívat posílení jen částečně za účelem udržování vysokého stupně motivace a výkonu. Posilování zdařilých výkonů vede také ke zvýšení self-efficacy jedince, tzn., jedinec věří, že je schopný úspěšně předvést svůj výkon (Beattie, Woodman, Fakehy, & Dempsey, 2015). Ne vždy však posílení vede k zopakování dobrého výkonu, např. když trenér ocení výsledek nějaké činnosti (určitý počet proměněných košů za zápas), v dalším zápase se to svěřenci nemusí povést. Příčinou

je zde např. očekávání, které vytváří u svěřence pocit tlaku a znemožňuje mu tak předvádět dobře naučené dovednosti, dále pak také vliv spoluhráčů. Výhodné je tak posilovat spíše dovednosti, které vedou k dobrému výsledku, spíše než jen výsledek činnosti (Weinberg & Gould, 2011).

- 2) **Potrestání** – je opakem posílení, tzn., snižuje pravděpodobnost opakování výskytu špatného provedení. Potrestání má však také nežádoucí efekt. Může rozvíjet pocit strachu z chyby či ze selhání, zvyšovat tak pravděpodobnost chyby a snižovat pocit užívání si dané aktivity. Motivací sportovce je pak snaha vyhnout se neúspěchu spíše než snaha dosáhnout úspěchu (Teorie potřeby úspěchu; McClelland, 1961, in Tod, Thatcher, & Rahman, 2012). To vše může vést také ke zvýšenému riziku zranění a předčasnému ukončení sportovní aktivity, zároveň také k nepřátelskému postoji hráče ale i celého týmu k trenérovi, kteří následně jeho úkoly mohou sabotovat (Smith, 2010). Potrestání ze strany trenéra může být vhodné pouze v případech kázeňských prohřešků, vždy by ale mělo být užíváno šetrně a s vědomím všech možných nežádoucích následků.

Zpětné vazby ze strany trenéra by ale nemělo přicházet příliš, svěřenec by se na ni mohl stát závislým, tzn., nedařilo by se mu bez této „berličky“ předvést výkon (Butki & Hoffman, 2003). Soustavná přítomnost zpětné vazby od trenéra může také narušovat svěřence ve vytváření si vlastní *vnitřní zpětné vazby* (ang. intrinsic feedback), která je v procesu učení velmi důležitá (Schmidt, 1975). Jedinci, kteří dostávají méně zpětné vazby od trenéra, mohou více mobilizovat své kognitivní procesy (Chambers & Vickers, 2006). Tato vnitřní zpětná vazba je poskytována senzorickým systémem, tzn., sportovec se soustředí na to, jaké informace mu přinášejí proprioceptivní receptory (co cítí ve svých svalech a kloubech), vnímá také to, co např. při úderu do míče slyší a samozřejmě si vytváří zpětnou vazbu také na základě toho, co vidí.

- 3) **Kladení otázek** – zpětná vazba ze strany trenéra může přijít také ve formě otázky, resp. aktivace, kdy se trenér např. může zeptat „Martine, co cítíš v rameni?“. Touto otázkou dává trenér svěřenci najevo, že pohyb zřejmě není proveden technicky správně a že se má svěřenec začít soustředit na svou vnitřní zpětnou vazbu. Můžeme tedy říci, že se jedná o jakousi korekci formou otázky.
- 4) **Ironie, Kárání** – např. „To nemyslíš vážně, začni používat hlavu!“, „Prosím tě, běž pryč!“, „I moje babička běhá rychleji.“ může mít na svěřence stejný vliv jako potrestání, snižuje sebedůvěru jedince a může vést k rozvoji pocitu méněcennosti, jelikož tato forma zpětné vazby hodnotí celou hráčovu osobnost, ne pouze daný projev či chování. Ve vztahu k učení nepodává svěřenci žádné užitečné informace.

- 5) *Využití techniky* – v dnešní době technického rozvoje je možné za účelem podání zpětné vazby využít video záznam, fotografii, příp. kinogram (série snímků zachycujících rozfázovaný pohyb). Trenér může pomoci svěřenci analyzovat z této vnější perspektivy zdařilé momenty pohybu a upozornit či porovnat s těmi méně zdařilými.

Klíčovou dovedností úspěšného trenéra bez ohledu na situaci či kontext sledujeme **věnování pozornosti**. Základem efektivní komunikace je věnování pozornosti (Kennedy, 2011). Předpokládáme, že pokud trenér dokáže dobře vnímat své svěřence, dokáže se snáze rozhodovat, co v danou chvíli dělat, jak na danou situaci reagovat. Věnování pozornosti svěřenci považujeme za **základní kámen trenérského umění**. Pokud trenér dokáže vnímat své svěřence a přijímat jejich iniciativy, potom je schopen určit, jaký typ zpětné vazby či posílení pro daného jedince využít, jakým způsobem mu cvičení vysvětlit, zda ještě vysvětlovat nebo už nechat svěřencům prostor pro vlastní pokusy, kdy je povzbudit ve vynakládání úsilí, kdy situaci odlehčit a kdy vytrvat v drilovém typu cvičení apod. Být vyladěný na řeč těla a poslouchat nejen obsah sdělení, ale vnímat také pocity svěřenců je projevem aktivního naslouchání, které mimo jiné přispívá k utváření kvalitního vztahu mezi jedinci obecně (Yukelson, 2010).

#### 4.4 Neefektivní komunikace

Příčiny neefektivní komunikace mezi trenérem a svěřencem jsou různé. Jednou z nich může být přesvědčení, že to jsou ti druzí, kteří v komunikaci chybují či selhávají, proto pak jedinec nemá snahu pracovat na svých komunikačních dovednostech. Dalším důvodem problémů v komunikaci může být nedostatek důvěry mezi jedinci, konkrétně mezi trenérem a svěřencem. Potíže mohou také nastat jak na straně toho, kdo sdělení vysílá, tak také na straně příjemce.

Na straně trenéra se může jednat o nejednoznačné, dvojsmyslné, protichůdné či nekonzistentní informace. Překážkou také bývá rozpor mezi verbální a neverbální stránkou sdělení, případně mezi tím, co trenér říká a tím, co dělá. Trenér může hráči i nezáměrně sdělovat neverbálně informace o svých postojích, očekáváních, vztazích (Walsh, 2011). Obtíž také může být v případě práce s týmem nespravedlivé počínání si, kdy např. trenér kritizuje za stejnou chybu neustále jen jednoho konkrétního svěřence, zatímco u ostatních tytéž chyby nechává bez povšimnutí. Trenér také může mít potíž vyjádřit své myšlenky, tzn. zakódovat sdělení do slov, případně může mít nechuť s konkrétním jedincem komunikovat. K jistému

zkreslení informace či ztrátě části informací může dojít v případě, pokud trenér sdělení předává přes další osobu, např. asistenta trenéra. Bariérou může také být příliš mnoho informací sdělených trenérem, přílišné opakování stejné informace, monotónnost, či na druhé straně strohost a nedostatečnost sdělených informací. Trenér by si měl vždy uvědomovat, skrze jaké komunikační kanály a zdroje svým svěřencům předává informace a měl by se snažit o jejich soulad (Walsh, 2011).

Na straně příjemce sdělení se může jednat o desinterpretaci sdělení, tzn., svěřenec si sdělení interpretuje jinak na základě např. zvýšené citlivosti na dané téma. Sportovec může také přispět k neefektivní komunikaci nevěnováním pozornosti trenérovu sdělení či podobně jako trenér nezájmem a nechutí sdělení naslouchat. Problémy se také objevují v případě, že jedinec prožívá strach nebo se cítí být pod tlakem. Potom nejspíš nevěnuje pozornost sdělení, ale zaměřuje na své negativní pocity.

V případě mládežnických trenérů a trenérů dětí však předpokládáme, že by trenéři měli přijmout zodpovědnost za průběh komunikace a snažit se překážky na straně svěřenců eliminovat tím, že budou využívat všechny výše popsané komunikační dovednosti.

## 5. Videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí (VTI) je metoda, která vznikla na počátku 80. let 20. století v Nizozemsku jako intenzivní forma pomoci rodičům při výchově dětí. Jejím tvůrcem je holandský psycholog a terapeut Harrie Biemans. Tato metoda je dnes používána v mnoha zemích Evropy i v USA jako ucelený model práce a progresivní *metoda pomoci* při poruchách interakce mezi aktéry komunikace (zejména při poruchách kontaktu rodič – dítě, učitel – žák, pomáhající pracovník – klient), v posledním desetiletí také jako *metoda na podporu* efektivní komunikace v různých kontextech pomáhání a profesionálního rozvoje pomáhajících pracovníků. V České republice ji do existujících poradenských struktur zavádí již od roku 1993 občanské sdružení SPIN, které také zajišťuje výcvik budoucím „videotrenérům“ v této metodě.

Název Videotrénink interakcí (VTI) je používán pouze v České republice. V jiných zemích metodu můžeme nalézt při zachování všech stejných principů pod názvy: *Video Home Training – VHT*; *Video Interactie Begeleiding – VIB*; *Video Interaction Guidance – VIG*; *Video Activating Communication – VAC*; *Orion Methode*.

Metoda VTI se prostřednictvím rozborů videonahrávek soustředí na zlepšení komunikace, na hledání a rozvíjení vlastních zdrojů klienta a rozvíjení a posilování jeho silných stránek. Při práci s klienty v jejich prostředí jsou pomocí videokamery systematicky nahrávány interakce probíhající většinou mezi dospělými a dětmi. Každý asi desetiminutový záznam běžné situace pracovník VTI (videotrenér) rozebírá s klienty. Vybírá pozitivní momenty nebo sekvence, kdy se komunikace daří. Cílem této intervence je ukázat, které prvky vzájemných interakcí vytvářejí úspěšný kontakt, jak lze dosahovat efektivnější komunikace a jak trénovat její širší využívání. Metoda VTI se snaží poskytnout klientům možnost dalšího rozvoje a lepší perspektivu vzájemných vztahů.

Vzájemné interakce jsou ukazovány a popisovány na video nahrávkách. Video jako nástroj záznamu událostí, dějů, interpersonální komunikace, chování jednotlivce i skupiny nás provází již několik desetiletí. Velká většina sportovních trenérů využívá běžně video k zaznamenávání zápasů, v rámci tvoření taktiky hry se často dokumentují také utkání soupeřů. Velmi rozšířené je zaznamenávání činnosti hráče či sportovce, díky kterému je možné odhalení chyb či nedostatků v technice jeho pohybové činnosti. Často se tak video využívá jako pomoc při korigování chování sportovce.

Rozvoj a využití tohoto média v oblasti pomáhání jde však za „pouhé“ využití videozáznamu jako nositele informace nebo záznamníku vzpomínek. Právě v oblasti

pomáhání nabízí novou dimenzi, tedy nikoli pouze uchovat informaci, ale zpětnovazebným mechanismem *upozornit klienty na to, co již dovedou*, posílit již existující zdroje, nebo také rozvíjet to, co chybí nebo není plně rozvinuto. Video slouží jako mikroskop a zároveň nástroj zpětné vazby, ne jako kontrola a usvědčení z toho, co se nedaří. Tento „mikroskop“ zvětšuje momenty, kterých si běžně nevšímáme, nevěnujeme jim pozornost.

Na první pohled je nejvýraznějším prvkem metody VTI používání technických prostředků, především videokamery. Je však důležité si uvědomit, že se jedná pouze o prostředky, které nám poskytují materiál ke komunikaci a zpětné vazbě.

Řadu prvků obsažených ve VTI najdeme i v jiných přístupech, jedinečnost VTI spočívá v kombinaci jednotlivých technik. VTI je ovlivněno řadou etologických, komunikačních, pedagogických a vývojově psychologických teorií. Základní se stala teorie intersubjektivní (Trevarthen, 1979), dále jsou velmi významné výzkumy manželů Papouškových (1961, 1992), teorie zprostředkovaného učení (Bruner, 1996; Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Bransford, 2010; Vygotskij, 1978), emocionální inteligence (Goleman, 1997) a teorie attachmentu (Bowlby, 2010).

Je také důležité od sebe odlišovat teoretické zdroje pro jednotlivé součásti metody VTI – jiné zdroje jsou využívány pro interakční analýzu nahrávky (výzkumy interakce, výzkumy neverbální a verbální komunikace, vývojové teorie, teorie vazby apod.), jiné pro vedení rozhovoru (zde má velký vliv zaměření a teoretická východiska samotného pracovníka) a jiné pro samotnou práci s videem, např. videofeedback, self-modeling (Dowrick, 1999).

Centrálním tématem VTI je tedy komunikace. Videotrénink interakcí se zaměřuje na rozvíjení jak verbálních, tak neverbálních komunikačních dovedností, které podporují pozitivní interakci. Většinou je pozornost směřována na interakce mezi dospělou osobou a dítětem.

Aby bylo možné definovat, popř. měřit chování, které podporuje a umožňuje vývoj komunikace, je nezbytné identifikovat nejprve takové chování v termínech funkčnosti. Určit a popsat funkčnost chování znamená pozorovat detailně jednotlivé sekvence takového chování a také usuzovat na motivy takového chování. Takové posuzování je však vždy subjektivní. Ve VTI je ovšem možnost diskutovat motivy funkčního chování spolu s klienty. Těm jsou kladeny sebereflekující otázky, umožňující uvědomit si a popsat situaci, např.: *Co v této situaci děláte? Jak reagují žáci? Proč reagujete právě takto? Co Vás k tomu vedlo? Co jste mohl udělat jinak? Co bych mohl udělat ještě jinak?*

Pro účely takového posuzování a diskuse je potřeba popsat chování (komunikační výměny) pečlivě v kategoriích, které mohou být spolehlivě identifikovány na videozáznamu. Tyto pozorovatelné kategorie, kterými se VTI zabývá, se nazývají **Principy úspěšné**



**komunikace** (obrázek č. 2). Principy úspěšné komunikace jsou tedy pozorovatelné *prvky* chování, které se jsou na videozáznamu identifikovány. Tento proces se nazývá *video analýza*. Přítomnost nebo absence těchto prvků umožňuje vyhodnotit celý *komunikační vzorec* v rámci daného kontextu.

# PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE



## Klastr I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI	VZOREC: NALADĚNÍ SE
<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ obracení se k druhému</li> <li>■ oční kontakt</li> <li>■ přátelská pozice těla</li> <li>■ přátelský výraz tváře</li> <li>■ výrazné signály</li> <li>■ rozdělování pozornosti</li> <li>■ naslouchání</li> <li>■ projevení zájmu</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které <b>neverbální</b> prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ účast na tom, co druhý/á dělá</li> <li>■ otočení se jako odpověď na pozici těla druhého</li> <li>■ opětvování očního kontaktu</li> <li>■ souhlasné přitakávání</li> <li>■ usmívání se</li> <li>■ příjemná hlasová intonace</li> <li>■ příjemný výraz obličeje</li> </ul>
<p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které <b>verbální</b> prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ vokalizování, žvatlání</li> <li>■ pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý</li> <li>■ pojmenování toho, co dělám já</li> <li>■ pojmenování toho, co cítím, myslím</li> <li>■ pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á</li> <li>■ ptaní se</li> <li>■ pojmenování se souhlasem</li> <li>■ říkání „ano“</li> </ul>	



## Klastr II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6 – 12 let)

Základní otázka: Je každý účastníkem interakce? Kdo a jak v tom komu pomáhá?

VZOREC: UTVÁŘENÍ SKUPINY	VZOREC: STŘÍDÁNÍ SE	VZOREC: KOOPERACE
<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Máš pocit, že zde existuje „skupina“, „rodina“ nebo „tým“?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ zapojení do skupiny</li> <li>■ rozhlížení se</li> <li>■ potvrzení příjmu</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky interakce existuje střídání se?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ předání a vzetí si slova (řady)</li> <li>■ pravidelné střídání se</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Máš pocit, že mezi účastníky existuje vzájemná spolupráce?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ dávání a brání si věci</li> <li>■ společně jednání</li> <li>■ vzájemná pomoc</li> <li>■ rozdělení rolí</li> </ul>

## Klastr III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12 – 16 let)

Základní otázka: Jsou účastníci společně vtaženi do diskuse, dialogu?

VZOREC: UTVÁŘENÍ NÁZORŮ	VZOREC: ROZVÍJENÍ OBSAHU	VZOREC: PŘIJÍMÁNÍ ZÁVĚRŮ
<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Je rozvíjení, sdílení myšlenek a názorů vzájemně očekáváno a vyjadřováno?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ předávání názorů</li> <li>■ přijímání názorů</li> <li>■ vzájemná výměna názorů</li> <li>■ povzbuzování k vyjádření rozdílných názorů</li> <li>■ prozkoumávání názorů</li> <li>■ vyjasňování / ověřování názorů</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázky: Hovoří účastníci o stejném tématu? Doplnují, nabízejí nebo žádají účastníci nové informace, pokud je to potřebné?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ zmínka o tématu</li> <li>■ rozvíjení tématu</li> <li>■ doptávání se</li> <li>■ hluboká diskuse o předmětu / tématu</li> <li>■ hledání významů</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Podílejí se účastníci na dojednávání, formulování dohod, transakcí?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ navrhování</li> <li>■ poopravení, pozměnění dohod, stanovisek, plánů</li> <li>■ přijímání dohod, stanovisek, plánů</li> <li>■ shrnování</li> </ul>

## Klastr IV: Řešení rozporů – zvládání konfliktu (16 let +)

Základní otázka: Zvládají členové skupiny existující rozpory nebo konflikty?

VZOREC: POJMENOVÁNÍ ROZPORŮ	VZOREC: OBNOVENÍ KONTAKTU	VZOREC: VYTVÁŘENÍ DOHOD, PRAVIDEL
<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Jsou si účastníci vědomi odlišných názorů, záměrů, jednání?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ potvrzení, že slyším názor, vidím jednání</li> <li>■ pojmenování emocí</li> <li>■ prozkoumávání jednotlivých záměrů</li> <li>■ propojení pocitů a pozorovaného chování</li> <li>■ vyjasňování pozic aktérů konfliktu</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Jsou přítomny vzorce I., II. a III. klastru nebo se o to účastníci snaží?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ udržení očního kontaktu</li> <li>■ pojmenování</li> <li>■ návrat ke klastrům I nebo II nebo III</li> </ul>	<p style="color: #c00000; font-size: small;">Otázka: Existuje vzájemně přijatelná dohoda o možném vyřešení rozporů / konfliktu?</p> <p style="color: #c00000; font-size: small;">PRVKY: Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ zaujímání stanovisek nebo akceptování stanovisek druhého</li> <li>■ domlouvání možné dohody</li> <li>■ stanovení pravidel nebo přizpůsobení se stávajícím pravidlům</li> <li>■ vyjádření obecných principů a hodnot</li> </ul>

Obr. 2: Principy úspěšné komunikace

SPIN, 2004

## 5.1 Popis základních komunikačních vzorců a prvků

Základem každé interakce je *iniciativa a její příjem*. Pro kvalitu každé interakce je rozhodující právě příjem, tedy kvalita odpovědi na jednotlivou iniciativu. Tento příjem pak většinou ovlivňuje charakter další interakce. V případě nepřijetí iniciativy (úmyslně nebo neúmyslně) se interakce nerozvíjí. Při dlouhodobém a opakovaném nereagování na iniciativy začne svěřenec ztrácet pozornost a nepracuje dostatečně. V prostředí sportu je však mnohem obtížnější vůbec iniciativy svěřenců zaznamenat, jelikož jim během tréninku či utkání není příliš umožněno iniciativ se ujmát. Trenéři jsou tak převážně trénováni ve věnování pozornosti svěřencům, což znamená, že se snaží postřehnout i ty nejjemnější projevy sportovců.

**Věnování pozornosti** – je základním stavebním kamenem úspěšné komunikace. To znamená, že trenér sleduje svěřence a svěřenci trenéra. Obecně platí, že na začátku kontaktu se skupinou by toto věnování pozornosti mělo být adresováno celé skupině, až poté jednotlivým hráčům. Např. při zahajování tréninkové jednotky nebo při zadávání cvičení by trenér neměl začít dříve, než jsou všichni připraveni. Otáčení se k hráči a dívání se na hráče umožňuje rozpoznat včas jeho emoční stav i jeho iniciativy. Věnování pozornosti tak svědčí o otevřeném postoji k iniciativám hráče, o připravenosti tyto iniciativy přijímat. Trenér může věnovat pozornost vizuálně nebo pomocí naslouchání. Naslouchání je nezbytnou podmínkou každé komunikační výměny. Schopnost věnovat pozornost všem svěřencům a rozdělovat ji mezi všechny hráče patří mezi základní dovednosti trenéra. Nedostatečné věnování pozornosti může při tréninku způsobit mnoho nesnází či nedorozumění. Vzhledem k tomu, že se jedná o **vzájemné** věnování pozornosti, je potřeba, aby se trenér snažil získat si pozornost svých svěřenců. Toho dosáhne např. pomocí výrazných signálů, kterými myslíme rozmanitou gestikulaci, výrazný pohyb celého těla či akustický signál (písknutí).

**Naladění se** – je přizpůsobení se trenéra svěřenci/ům. Pomocí přitakávání, říkání „ano“, „dobře“, souhlasného pojmenování, připojení se k iniciativě svěřence, dává trenér svěřenci najevo, že jeho iniciativu zaznamenal a přijal. Svěřence tak může cítit porozumění, pochopení, přijetí a zájem ze strany trenéra. Pojmenování toho, co trenér vidí („Vidím, že se vám to daří.“), co si myslí („Myslím, že to pro vás může být složité.“) nebo co cítí („Mám pocit, že se ti toto cvičení nelíbí.“) trenér pomáhá navázat a udržet se svěřenci/em kontakt. Naladění se na svěřence znamená také přizpůsobení se jeho tempu a možnostem. Nedostatečné naladění se narušuje kontakt se svěřencem. V neverbální komunikaci pak převažují nesouhlasné pohyby hlavou, nepříjemný výraz, odvrácení se, vyhýbání se očnímu kontaktu, podrážděný hlas. Ve verbálním projevu je hodně opravování, napomínání či neodpovídání a nereagování. Taková komunikace vyčerpává a nepovažuje se za efektivní.

Lidé komunikují tak, že se střídá iniciativa a její příjem, dochází k **vzájemným interakcím**. Ve sportovním týmu probíhají interakce mezi trenérem a hráčem, mezi trenérem a všemi hráči, mezi hráči navzájem. Pokud jsou interakce pozitivní, ve skupině se rozvíjí důvěra a prohlubuje se její soudržnost. Ve sportovním týmu je trenér odpovědný za zapojování všech svěřenců.

**Utváření skupiny** – je vlastně skupinovou variantou věnování pozornosti a přijímání iniciativ. Pro trenéra to znamená vždy věnovat pozornost všem hráčům a rozdělovat svou pozornost mezi ně. Trenér by se měl snažit rozhlížet se po celé skupině a aktivovat ty hráče (vybídnout je), kteří se nezapojují. Důležité je také přijímat iniciativy svěřenců a přenášet je na celou skupinu (např. „Ano, Martin říká, že je potřeba si nadhodit míč mírně dopředu.“). Takovou situaci si můžeme představit např. při zadávání a vysvětlování nového cvičení.

**Střídání se** – je nezbytné pro zachování efektivní interakce. Trenér by měl zajišťovat tzv. předávání a ujímání se řady či slova. Představme si situaci individuální korekce, kdy trenér dlouze něco vysvětluje a ukazuje. Svěřenec nemusí tak dlouho udržet pozornost, mění předmět zájmu a ztrácí s trenérem kontakt. Proto by se měl trenér snažit vždy o pravidelné střídání se s daným hráčem.

**Kooperace** – je společné zabývání se činnostmi, společné řešení úkolu, pomáhání si a podporování se. Nejen, že by se měl trenér snažit navodit toto kooperativní jednání mezi hráči svého týmu, ale také sám trenér by měl svěřence (např. opět při individuální korekci) vnímat jako společníka. Zde může trenér využít např. aktivaci, nebo kladení otázek hráči za účelem přizvání svěřence k hledání řešení.

Procesy, kterými se učíme myslet a uvažovat prostřednictvím učení, jak mluvit s druhými a naslouchat jim, jsou **diskuse** a **dialog**. Diskuse poskytuje možnost dozvědět se, co si myslí druzí, vyjasnit a vyjádřit vlastní myšlenky. Diskusi můžeme považovat za formu společného hledání, kde hraje trenér velmi důležitou roli. Trenér může vysvětlovat, klást otázky, rozvádět obsah sdělení, zaměřovat pozornost na důležitá témata, pomáhat hledat významy, shrnovat a oceňovat.

**Utváření názorů** – je potřebné, pokud chce trenér se svěřenci vést skutečně diskusi. Je však potřeba, aby k tomuto utváření dal trenér svěřencům prostor, aby je k tomu vyzval. Je potřeba poskytnout svěřencům prostor vyjadřovat se svobodně, bez omezování, přijímat názory druhého s respektem, bez zesměšňování atd.

**Rozvíjení obsahu** – je důsledkem pozitivní vzájemné výměny názorů, která utváří řetězec interakcí. Ty vedou k rozvíjení obsahu diskuse, jejímu prohloubení, novému pochopení

souvislostí i k lepšímu kontaktu mezi jejími účastníky. Podmínkou rozvíjení obsahu je, aby účastníci této diskuse byli na sebe orientováni, věnovali si plnou pozornost a naslouchali si.

**Přijímání závěrů** – je potřeba provádět jak v průběhu, tak na konci diskuse. Výsledkem efektivní diskuse by mělo být nalezení nového pohledu, závěru, společného porozumění, souhlasu s postupem, cílem, časovým plánem apod. Vždy je potřeba všechny tyto závěry pojmenovat, aby mohlo dojít k jejich přijetí.

Rozdíly v názorech a protichůdné pohledy na řešení mohou vést k rozporům, někdy i k závažnějším konfliktům mezi zúčastněnými. Neřešené konflikty a rozpory zanechávají nahromaděné negativní emoce, které velmi ovlivňují naše myšlení i jednání. Ovlivňují i schopnost učit se novým věcem. Úspěšné **řešení rozporů a zvládnutí konfliktů** patří mezi vrcholné dovednosti v komunikaci trenéra. To však předpokládá zvládnutí všech předcházejících komunikačních dovedností na úrovni „iniciativa a příjem“, „vzájemné interakce“ a „vzájemné domlouvání se“. K nim se přidávají také ještě vzorce „pojmenování rozporů“ a „obnovení kontaktu“.

Jednotlivé principy, resp. prvky chápeme jako stavební kameny komunikace. Na komunikaci pak nahlížíme jako na stavbu, která se skládá z jednotlivých podlaží a kterou aktéři komunikace společně budují. Komunikace se také jako taková stavba chová. Pokud totiž jedno z „podlaží“ chybí, resp. není dostatečně rozvinuté, stavba se snadno zhroutí nebo dál nepokračuje. Jednotlivé úrovně tedy na sebe navazují, a pokud není dobře vystavěna ta nižší, komunikační prvky vyšší úrovně se snadno bortí. Vrcholem této pomyslné stavby je potom **tzv. pozitivní vedení**.

Podstatou pozitivního vedení je dobré zvládnutí a využívání principů úspěšné komunikace, což umožní trenérovi vést svěřence pozitivním způsobem a vytvořit vzájemně bezpečný prostor pro spolupráci. Trenér sleduje svěřence, tzn., věnuje pozornost jejich iniciativám, přijímá je a potvrzuje příjem. Akceptuje požadované chování nebo navrhuje změnu nežádoucího chování (obrací pozornost na to, co je možné udělat a ne na to, co není dovolené).

Trenér se také ujímá iniciativ, usměrňuje pozornost svěřence (skupiny, týmu) navrhuje a nabízí možnosti, zadává instrukce a úkoly, plánuje a sdílí plány, navrhuje řešení problému. Iniciativy, kterých se trenér ujímá a informace, které předává, pomáhají udržet dobrý kontakt se svěřenci. Jsou-li jím přijaty, pomáhají mu postupovat dopředu. Pokud svěřenec nepřijímá takové iniciativy, nejspíš je trenérova vedení příliš mnoho a je potřeba vrátit se ke sledování svěřence a naladění se na něj.

Navrhování možností, zadávání instrukcí a úkolů, usměrňování pozornosti svěřenců trenérem můžeme nazvat jako tzv. **kompenzování**. Tzn., že trenér má nad celým tréninkovým procesem sám kontrolu. V rámci pozitivního vedení je však kompenzování vyvažováno také tzv. **aktivováním**, které v sobě zahrnuje dotazování se hráče trenérem. Aktivace přináší svěřenci vyšší míru porozumění cílům spolupráce, hlubší porozumění skrze vlastní hledání odpovědi, vysokou motivaci a tzv. zplnomocnění neboli pocit, že je schopen věci dělat a řídit sám. Pokud trenér využívá pozitivní vedení, je schopen se neustále rozhodovat, na základě věnování pozornosti svěřenci, zda využije spíše kompenzování nebo aktivování.

Pozitivní vedení by mělo mít vždy charakter „naladěného“ vedení. Příliš mnoho vedení může svěřenci uškodit stejně, jako žádné vedení. Pozitivní vedení vyžaduje tedy také přijímání iniciativ svěřence a vzájemné střídání se. Je vlastně vrcholem stavby úspěšné komunikace mezi trenérem a svěřencem.

Pozitivní vedení představuje podporující provázení jednotlivými činnostmi a úkoly a je zároveň důležitou podporou žádoucího chování svěřence. Trenér se snaží svěřence „přistihnout“, když dělají dobře svou práci a ocenit ji. Usměňuje svěřence pozitivním způsobem, je stálý ve svých požadavcích, vyžaduje dodržování pravidel a disciplínu, a to takovým způsobem, že se svěřenec může cítit akceptován jako osoba.

Trenér, který zvládá principy úspěšné komunikace, může pružně využívat její prvky pro vytváření příznivé atmosféry ve družstvu. Ta má následně vliv na očekávaný výkon svěřence. Trenér má dobrý přehled o tom, co se ve družstvu děje, aktivně navrhuje, plánuje, hledá správné řešení, neobrací zbytečně pozornost na špatné chování svěřenců, zkoumá reakce dětí a jejich pocity. Trenér pojmenovává činnosti, které má svěřenec vykonat, v jejich průběhu je posiluje, oceňuje a poskytuje mu zpětnou vazbu. Takový pozitivní styl vedení uznává důležité psychologické potřeby dítěte (každé osoby), kterými jsou: potřeba autonomie, potřeba kompetence a potřeba vztahu. Taková příznivá atmosféra je velmi důležitá pro úspěšný průběh tréninkové jednotky, trénování samotného a také pro rozvoj motivace svěřenců. Však také naplnění třech výše popsanych potřeb je zdrojem rozvíjení vnitřní motivace jedince (viz. sebedeterminační teorie, Deci & Ryan, 2000).

*Potřeba autonomie* představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu v procesu učení. Sportovec má potřeba zvládnout věci a úkoly sám, i když např. pod vedením trenéra. Chce se také podílet na rozhodování a určování cíle a postupů.

*Potřeba kompetence* popisuje touhu svěřence ověřit si, že dané úkoly zvládá, že je umí. Potřebuje si zažít úspěšné provedení či zvládnutí. Trenér by se měl snažit vytvořit pro svěřence

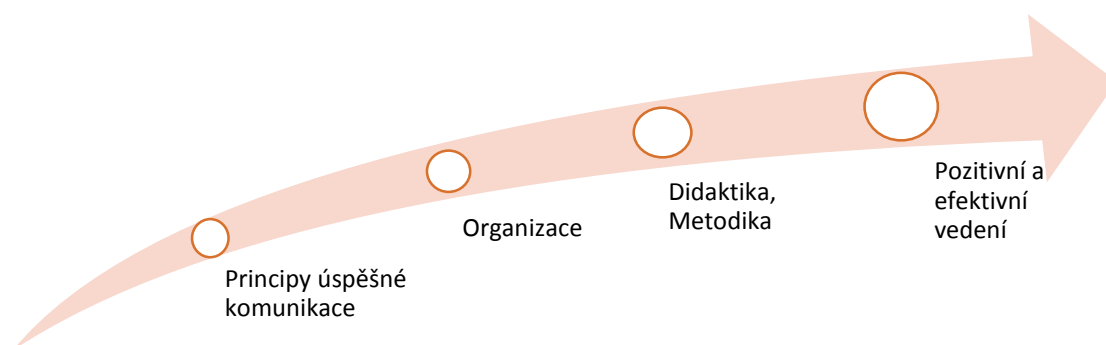
takové prostředí a podmínky (udělat dopomoc, modifikovat pravidla, využít pomůcky aj.), kde si tuto potřebu může hráč naplnit.

*Potřeba vztahu* se vyznačuje pocitem důležitosti, tzn., svěřenec má pocit, že je pro trenéra důležitý, že se o něj, jeho stavy a pocity trenér zajímá. Důležité také je, že se svěřenec ve vztahu s trenérem cítí bezpečně, nebojí se vyslovovat své názory, zkoušet nové věci a dělat chyby.

Opakem pozitivního vedení je negativní vedení. Trenér zaměřuje pozornost na svěřence pouze tehdy, když vykazuje nežádoucí chování. Iniciativy svěřence nejsou upozorované, případně jsou odmítané či utlumované. Vedení trenéra má charakter odmítavých nebo korigujících reakcí na svěřence. Ten se cítí nepřijímaný, zavržený, jeho činnost je utlumená, zpomalená, často zablokována. Trenér se cítí být spíše „dozorcem“.

Metoda VTI se stává uznávanou a vyhledávanou formou pomoci v mnoha zemích Evropy i mimo ni. Její aplikační oblasti se dále rozšiřují a zároveň se v důsledku nových zkušeností obohacuje její praxe. Hlavní cílovou skupinou jsou rodiny. Principy metody jsou však využívány i při práci s učiteli, s pracovníky pomáhajících profesí, manažery, vedoucími týmů, supervizorů apod.

Pokud se při využití VTI v prostředí sportu budeme inspirovat aplikací ve škole, můžeme říci, že pozitivní vedení je také vrcholem dalšího schématu, které znázorňuje, vedle principů úspěšné komunikace, také potřebu dobře zvládnutých organizačních a didaktických dovedností pro účely kvalitního a efektivního trénování a vytváření příznivého motivačního klimatu (obrázek č. 3). Zároveň platí, že pokud nebude mít trenér dobře zvládnuté základní komunikační dovednosti, potíže se mohou vyskytnout také v organizačních či didaktických postupech. Můžeme tedy zopakovat, že chování trenéra ovlivňuje chování svěřence a má přímý vliv na výsledky učení, stejně jako na motivační klima.



Obr. 3: Prvky kvalitního a efektivního trénování

Baláková, 2011

Je nicméně důležité si uvědomit, že každý kontext obsahuje vlastní vzorce funkčního chování, které se vyvinuly ve snaze zvládnout měnící se podmínky a okolnosti. Toho VTI využívá. Soustředí se totiž na toto zvládání, tedy spíše na **silné stránky** osob, se kterými je spolupracováno, než na selhání a nedostatky. To následně vede ke zvýšení pocitu kompetence a v případě učitele či trenéra také k upevnění a rozvíjení profesních dovedností. Tím také dochází ke zvýšení efektivity jeho působení, jak vzhledem ke skupině, tak k jednotlivým žákům (Šírová, 2012). Předpokládáme také, že upevnění a rozvoj profesních dovedností vede ke zvýšení sebedůvěry trenéra.

Vzhledem k obsažení podobných či shodných prvků, principů, cílů aj. v přístupech popsaných v kapitolách č. 2, 3 a 4 a v metodě VTI předpokládáme, že intervence pomocí metody VTI zaměřená na potřeby trenérů by mohla přinést velmi zajímavé a užitečné výsledky.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**



## 6. Výzkumný projekt a jeho cíle

Empirická část disertační práce popisuje výzkumnou studii, která se zabývala rozvojem sociálních dovedností trenérů mládežnického volejbalu pomocí aplikace intervenční metody Videotréning interakcí (VTI) a následným ohodnocením této intervence.

Výzkum má povahu **mnohopřípadové studie**, která se zaměřuje na popis a rozbor několika případů (trenérů volejbalu) pracujících s metodou VTI a porovnává je se skupinou trenérů nepracujících s metodou VTI. Jelikož se zde nejedná o klasický experiment, nazýváme druhou skupinu trenérů komparační či porovnávací (Ferjenčík, 2000). Byla zde také uplatněna strategie replikace, kdy každý jeden případ vlastně znamená nový „experiment“, který je použit pro vyvrácení nebo verifikaci dosavadních poznatků (Hendl, 2005).

Jednotlivé případy se následně porovnávaly nejen mezi sebou, ale také s komparační skupinou.

Vzhledem k použití intervenční metody VTI, která v prostředí sportu a v rámci práce se sportovními trenéry byla zatím použita pouze jednou (Baláková, 2008), snažíme se o získání vhledu, porozumění a odhalení nového pohledu na věc, neboli **exploratorní** zaměření výzkumu. Jelikož v závěru studie dochází také k evaluaci využití metody VTI v tomto prostředí, můžeme v této fázi hovořit také o **evaluační orientaci výzkumu** (Hendl, 2005).

Výzkumná studie má primárně kvalitativní povahu, avšak pro získání některých doplňujících výsledků zahrnujeme také kvantitativní přístup. Jedná se tak o **smíšenou výzkumnou strategii** simultánního kombinování kvalitativních a kvantitativních metod dle schématu „QUAL+quan“. Snažíme se tak najít porozumění zkoumanému tématu v co možná nejkomplexnější podobě pomocí řady rozdílných postupů, tzn., jedná se **holisticky** orientovaný výzkum. V průběhu výzkumu byla získána data jak od samotných trenérů, jejich svěřenců ale také od samotného výzkumníka pozorovatele, používáme také tzv. datovou triangulaci, neboli sběr dat různými metodami u různých osob (Hendl, 2005).

## 6.1 Výzkumné otázky

S ohledem na kvalitativní povahu a cíle výzkumného projektu jsme si stanovili následující výzkumné otázky.

### 1. Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj komunikačních dovedností trenérů, tzn., jak mění styl interakce se sportovci?

Ve studii se chceme zaměřit na popis komunikačních vzorců trenérů, popis prvků, které vytvářejí kontakt se svěřenci a na styl vedení před a po intervenci, tzn., popíšeme také to, jak se tyto prvky a styl interakce se sportovci mění v průběhu intervence a také po jejím skončení.

### 2. Jak mění metoda VTI trenérovu sebereflexi svých dovedností?

Budeme sledovat, co vede u trenérů k větší sebereflexi vlastního chování na tréninku a k uvědomění si vlivu, který na své svěřence trenéři mají. Zjišťovat budeme také to, jak trenéři vnímají své komunikační dovednosti v rámci vlastního rozvoje pomocí metody VTI.

### 3. Jak ovlivňuje metoda VTI percepci trenéra sportovci samotnými?

Vzhledem k účelu intervence, která může přispět k navození příznivějšího tréninkového a motivačního klimatu, se budeme zabývat tím, jak svěřenci vnímají chování svých trenérů a zda budou po intervenci vnímat případnou změnu jejich dovedností a stylu vedení.

## 6.2 Design výzkumu

Celá výzkumná studie se skládá ze dvou fází. V první fázi se jedná o předvýzkum, ve druhé fázi pak o samotný rozšiřující výzkum. Předmětem předvýzkumu bylo ověření, zda navržené metody a postupy přinášejí očekávanou kvalitu dat. Zmapování terénu, neboli ověření použitelnosti metody VTI ve sportovním prostředí, konkrétně v tělocvičně za běhu tréninkové jednotky, proběhlo již v rámci diplomové práce autorky (Baláková, 2008). Na základě výsledků z předvýzkumu byly jednotlivé metody pozměněny či doplněny, byl rozšířen také rozsah intervence a doba její aplikace. Základní podoba studie v obou těchto fázích však byla totožná.

Ve fázi **předvýzkumu** se v rámci intervenční skupiny podrobilo šest trenérů mládežnického volejbalu intervenci metodou VTI, která trvala vždy přibližně šest týdnů. Další čtyři trenéři, kteří s metodou VTI nepracovali, byli začleněni do komparační skupiny, jejíž

cílem bylo porovnat míru rozvoje jejich sociálních dovedností za dobu přibližně šesti týdnů na základě vlastních zkušeností, vývoje a písemné přednášky s následnou diskusí (tzv. Manuál pro trenéry). Obsah tohoto písemného materiálu byl inspirován odbornou literaturou (např. Horn, 2008; Lee, 1993; Weinberg & Gould, 2011) a obsahoval obecný popis komunikace, resp. komunikačního procesu, typů a jejich významu, dále pak tipy na udržování kontroly, zdůraznil důležitost odstranění rušivých vlivů a získání si pozornosti při zadávání instrukcí, potřebu ověření pochopení a přijetí informací, způsob poskytování konstruktivní kritiky, ale také ocenění, zabýval se prací s otázkami, vytvářením motivačního klimatu a v neposlední řadě popsal zásady efektivní verbální komunikace.

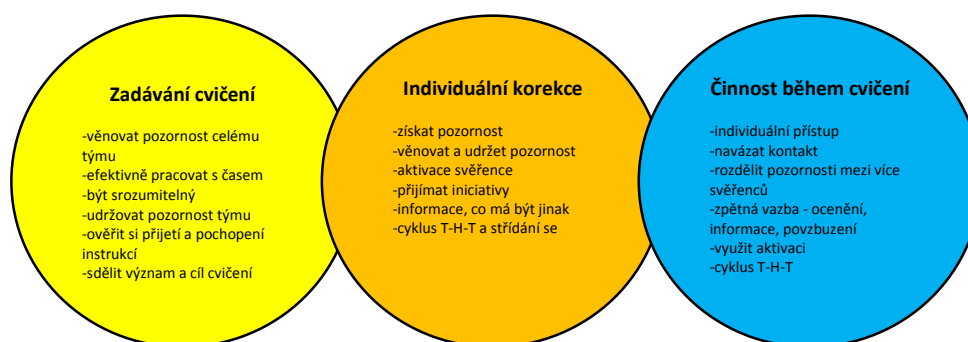
Druhá, neboli **rozšiřující fáze výzkumu** se zabývala studiem dvou trenérů spadajících do intervenční skupiny a dvou dalších trenérů zařazených do komparační skupiny. Doba práce a sledování všech trenérů zde byla prodloužena na zhruba pět měsíců.

Základním úkolem výzkumníka bylo vždy před započetím spolupráce s trenérem navázání otevřeného a upřímného kontaktu jak se samotným trenérem, tak také s jeho svěřenci. Všem zúčastněným byly vysvětleny cíle studie, trenérům pak tendence jim pomoci se rozvíjet a objevovat své silné stránky, spíše než je kritizovat, svěřencům záměr pomoci trenérům navodit příjemnější atmosféru na tréninku, zefektivnit učení (návik) volejbalových dovedností a trénink si více užívat. Byl také kladen důraz na menší formálnost chování výzkumníka. Ten se svěřencům představil jako bývalý hráč a trenér volejbalu, bez akademických titulů, oblečen do sportovního oděvu a nabídnul možnost klást otázky, případně jinak během tréninkové jednotky komunikovat. To vše mělo za cíl navodit takovou atmosféru, kde se trenéři i svěřenci nebudou cítit kontrolováni, proto, aby projevovali spíše své spontánní chování a reakce a byla tak omezena tzv. reaktivita zkoumaných osob (Ferjenčík, 2000).

V rámci každé z těchto 14 případových studií proběhlo získání dat vždy na začátku a na konci spolupráce, konkrétně pořízení video záznamu celé tréninkové jednotky, administrace dotazníku trenérovi, svěřencům a rozhovor s trenérem. Podrobnější popis metod v obou fázích výzkumu je popsán v kapitole Použité metody.

Při pořizování video záznamů, jejich následné analýze a také při samotné intervenci s trenéry jsme se vždy zaměřovali na tři základní situace, vyskytující se v rámci každé tréninkové jednotky. Těmi byly 1) **Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení**; 2) **Individuální korekce**; 3) **Činnost trenéra během cvičení**. Výběr těchto situací vyplynul již z předchozích zkušeností autorky a potřeb samotných trenérů (jsou to situace, které jsou pro trenéry důležité z hlediska efektivity využití času, vytváření příznivého motivačního klimatu a

v neposlední řadě nácviku technických dovedností). Důležité prvky komunikace v rámci těchto situací jsou znázorněny v obrázku č. 4.



Obr. 4: Tři základní situace a vybrané prvky komunikace

## 7. Výzkumný soubor a jeho popis

Výběr vzorku byl proveden v závislosti na povaze a účelu studie. Výzkumný vzorek tvořili trenéři mládežnického volejbalu a jejich týmy, resp. svěřenci. K výběru tohoto vzorku byl vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu použit nepravděpodobnostní **výběr účelový**, neboli výběr úsudkem (Reichel, 2009), tzn., vycházeli jsme z výzkumných záměrů, podoby zkoumání a úsudku výzkumníka (Disman, 2008). Podle Hendla (2005) můžeme hovořit také o tzv. **účelovém vzorkování kritériálním**, tzn., došlo k výběru případů, která splňují určitá kritéria a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit. Kritérii byly: trenér volejbalu, minimálně 3. trenérská třída (nejnižší možné vzdělání), minimálně druhý rok v této profesi, pozice hlavního trenéra, neprofesionál (není to hlavní zaměstnání), mládežnické družstvo (mladší či starší žáci/žákyně), minimálně krajská úroveň soutěže, minimálně dvě tréninkové jednotky v týdnu s daným družstvem. Při výběru trenérů bylo však bráno také v potaz nebezpečí zkreslení elitou (Miovský, 2006), kdy jedinci mají tendenci doporučovat další jedince (kolegy), se kterými mají dobré vztahy a jsou z jejich pohledu „lepší“, anebo pracují v „lepší“ či úspěšném klubu. Jednotliví trenéři tak byli vyhledávání a oslovování samotným výzkumníkem.

Celkem tak bylo vybráno 14 trenérů a jejich týmů (tabulka č. 1), přesněji se jednalo o 7 mužů a 7 žen ve věku 21 až 70 let (průměrný věk = 37.36 let, směrodatná odchylka = 13), s trenérskou praxí v rozmezí 2 až 50 let (průměrná doba = 9.5 let) a vzděláním pedagogického i nepedagogického směru. Tato variabilita zapojených trenérů odráží skutečnost, že v týmech a klubech působí široké spektrum trenérů různých typů a s rozdílnými styly vedení.

Týmů děvčat bylo 9 a týmů chlapců 5, 9 týmů bylo z Pražského kraje a 5 týmů z Plzeňského kraje. Počet svěřenců přítomných na jednotlivých natáčení se pohyboval mezi 4 až 16 svěřenci. Pro účely intervence tyto relativně velké rozdíly nebylo třeba považovat za nežádoucí vliv, jelikož primárním cíle intervence byl rozvoj dovedností trenérů. Celkový počet svěřenců, kteří byli přítomni na prvním a posledním natáčení, byl 94. Věk všech svěřenců byl v rozmezí 11 až 16 let (průměrný věk = 13.39 let, směrodatná odchylka = 1.42).

Vzhledem k zásadám etického jednání, podepsal každý zúčastněný trenér a také každý rodič zapojeného dítěte (svěřence) tzv. informovaný souhlas (příloha č. 1). Jak trenéři, tak rodiče měli možnost nesouhlasit, případně v průběhu výzkumu od souhlasu ustoupit. Tato skutečnost však nenastala.

Tab. 1: Přehled trenérů zařazených do studie

Trenér/ka	Pohlaví	Věk	Trenérská praxe	Počet TJ týdně	Trenérská třída	Vzdělání	Počet natáčení a rozborů	Kategorie svěřenců
<b>Předvýzkum</b>								
PIN1-JAN	Ž	41	7	3	2.	neped.	5+5	ml.žákyně
PIN2-LIB	M	28	5	3	3.	neped.	5+5	st.žákyně
PIN3-KAR	M	70	50	3	1.	neped.	3+3	st.žáci
PIN4-ZDE	M	43	4	3	2.	neped.	4+4	st.žáci
PIN5-OND	M	35	16	3	2.	ped.	4+4	st.žáci
PIN6-ZUZ	Ž	48	10	3	3.	neped.	4+4	st.žákyně
PK1-LUK	M	26	8	2	3.	psych.	2+0	ml.žákyně
PK2-SLÁ	M	40	10	4	3.	neped.	2+0	st.žákyně
PK3-JIT	Ž	48	8	3	1.	ped.	2+0	ml.žákyně
PK4-MICH	Ž	21	3	3	2.	ped.	2+0	st.žáci
<b>Rozšiřující výzkum</b>								
RIN1-PNET	Ž	24	3	5	2.	ped.	8+9	st.žákyně
RIN2-PNEU	Ž	25	4	3	2.	ped.	9+10	st.žákyně
RK1-VEN	M	47	3	3	3.	neped.	2+0	st.žáci
RK2-ELI	Ž	27	2	2	3.	neped.	2+0	st.žákyně

PIN=předvýzkum, intervenční skupina; PK=předvýzkum, komparační skupina; RIN=rozšiřující výzkum, intervenční skupina; RK=rozšiřující výzkum, komparační skupina

## 8. Metody získávání dat a postupy jejich zpracování

### 8.1 Videotrénink interakcí (VTI)

Na základě výzkumů, které potvrzují pozitivní vliv na kvalitu interakce učitel – žák a prokazují přispívání k profesnímu rozvoji učitelů (např. Hayes, Richardson, Hindle, & Grayson, 2011; Fukkink & Taecchio, 2010), byla v rámci tohoto výzkumu využita metoda VTI jako intervence pro skupinu vybraných trenérů jak v rámci předvýzkumu, tak samotného výzkumu. Intervenci prováděl sám výzkumník, neboli videotrenér.

Tato intervence se skládala vždy z 3 kroků – natáčení, analýza videonahrávky, zpětnovazebný rozhovor (obrázek č. 5), v souladu se standardními pracovními postupy metody VTI.



Obr. 5: Tříkrokový cyklus metody VTI

*SPIN, 2004*

Natáčení zahrnovalo vždy celou tréninkovou jednotku se zaměřením se na tři vybrané situace (viz. obrázek č. 4) a tzv. pracovní body klienta. Analýza se soustředila na popis úspěšných vzorců chování, případně porovnání s méně úspěšnými momenty. V rámci zpětnovazebného rozhovoru byly pozorovány a probírány 2 – 4 situace trvající v řádu minut podle situace. Počet opakování tohoto cyklu se odvíjel od zakázky klienta (trenéra) a jeho individuálních potřeb.

Vzhledem k výsledkům dosavadních výzkumů týkajících se využití VTI byl ve **fázi předvýzkumu** stanoven minimální počet 3 cyklů. Výsledky výzkumů a literatura (Kennedy, 2011) uvádí, že již po třech zpětnovazebných rozhovorech s klientem je pozorovatelná změna v chování a dovednostech klienta. Minimální počet 3 cyklů využil pouze jeden trenér, tři trenéři absolvovali 4 cykly a dva 5 cyklů.

Na základě zkušeností výzkumníka a videotrenéra byl počet cyklů ve **fázi samotného výzkumu** rozšířen, resp. nebyl stanoven minimální či maximální počet. Také Bidlová (2005) uvádí, že ke zlepšení dochází po 5 – 8 cyklech. Jeden trenér tak absolvoval 8 cyklů, druhý trenér

9 cyklů.

Přesný popis a průběh spolupráce s trenéry je popsán v jednotlivých kazuistikách v kapitole Výsledky.

Využití metody VTI v rámci tohoto výzkumu mělo několik cílů:

- 1) nabídnout trenérům nástroj, který umožňuje rozvíjet sociální dovednosti a tím pomáhá:
  - a) efektivně trénovat a vést svěřence;
  - b) vytvářet se svěřenci uspokojivé vztahy, resp. navazovat dobrý kontakt se všemi svěřenci;
  - c) rozvíjet příznivé motivační klima;
  - d) mít potěšení z trénování – trenér i svěřenci;
- 2) pomoci trenérům si uvědomit, že všechny výše popsané body mohou sami svým chováním ovlivňovat a jakým způsobem je aktuálně ovlivňují;
- 3) posílit sebevědomí trenérů a zvýšit jejich chuť (motivaci) do další práce;

Intervence se zaměřovala nejen na vybrané **interakční aspekty** (tzv. Principy úspěšné komunikace), ale byl také kladen důraz na posun z komunikačního modelu „kompenzace“, který je charakteristický větší mírou kontroly (poskytování rad, instrukcí, vysvětlování), k **modelu „aktivace“**, směřujícímu spíše ke zplnomocňování (dotazování, nabízení možností, vybízení k hledání vlastního řešení). V neposlední řadě byla intervence zaměřena také na potřebu dobře zvládnutých **organizačních** a **didaktických** dovedností pro účely kvalitního a efektivního trénování.

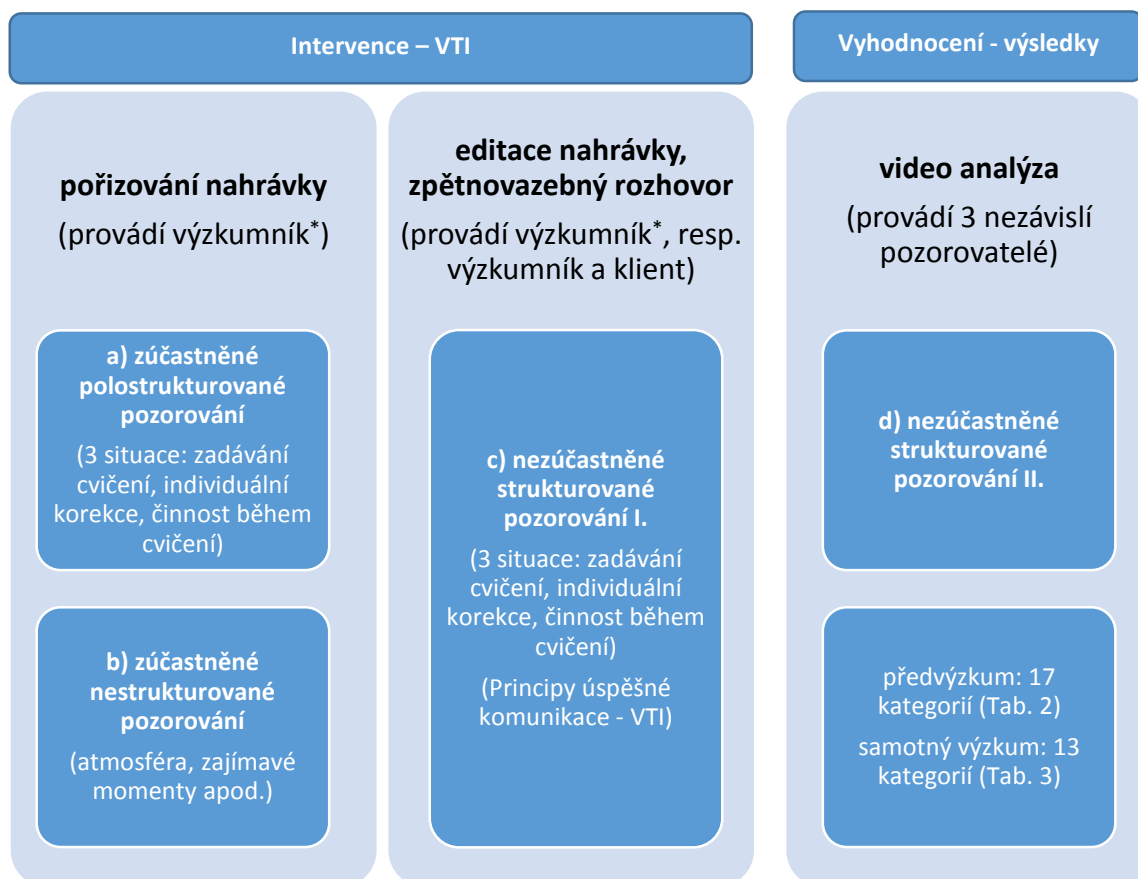
Za účelem navození úspěšné intervence bylo potřeba vytvářet příznivě stimulující a uvolněnou atmosféru. Bylo zároveň nezbytné respektovat jedinečnost každého trenéra a jeho vlastní příznačný způsob komunikace se svěřenci. Jelikož je sociální učení účinnější, pokud je klient (trenér) do něj aktivně a emocionálně zapojen, v rámci zpětnovazebného rozhovoru si trenér získával informace sám na základě otázek, které mu videotrenér (výzkumník) pokládal. Např.: „Co na videu vidíte, že děláte?“, „Jak na to reagují svěřenci?“, „Co myslíte, co tomuto svěřenci pomohlo?“, „Čím jste to udělal?“, „Jaký to má význam pro svěřence?“, „Co vás k tomuto kroku vedlo?“, „Co byste zde mohl změnit?“, „Kde jinde byste mohl tento úspěšný vzorec komunikace využít?“, „Co ještě byste mohl v této situaci využít, udělat, říci?“

Na závěr každého cyklu, tzn., na konci zpětnovazebného rozhovoru, si každý trenér stanovil své vlastní pracovní body, na kterých se během nadcházejících tréninkových jednotek snažil vědomě pracovat a rozvíjet.



## 8.2 Pozorování

Pozorování se v naší práci objevuje v různých podobách podle fáze a úrovně výzkumu, tzn., liší se od sebe fáze intervence a fáze získávání dat za účelem ohodnocení intervence. Stejně tak využíváme např. jiné kategorie pozorování v rámci předvýzkumu a v rámci samotného výzkumu. Pro názornost uvádíme přehledné schéma.



\*Výzkumník v roli pozorovatele je typický pro kvalitativní výzkum. Ten jediný má počáteční výzkumnou vizi, kterou postupně uskutečňuje, a jako jediný má zásadní „klíče“ (konceptuální i interpretační) k celému zkoumání (Reichel, 2009).

### a) Zúčastněné polostrukturované pozorování

Tento druh pozorování byl využit v rámci intervence pomocí metody VTI vždy, když výzkumník natáčel (volně se pohyboval) reálnou tréninkovou jednotku trenéra a jeho družstva. Výzkumník, resp. pozorovatel vstupoval mezi skupinu hráčů, proto hovoříme o pozorování **zúčastněném** (Reichel, 2009) a v **přirozené situaci** (Hendl, 2005). Zároveň bylo všem zúčastněným známo, že jsou tímto výzkumníkem pozorováni a proč jsou pozorováni, s čímž předem souhlasili. Jednalo se tak také o tzv. pozorování **zjevné**, či otevřené, nebo dle Ferjenčíka (2000) o **nemaskované** pozorování.

Pozorovatel se vždy zaměřoval na 3 základní situace. Výběr těchto situací proběhl na základě teoretických znalostí a praktických zkušeností výzkumníka. Jednalo se vždy o: 1) *Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení*; 2) *Individuální korekci*; 3) *Činnost trenéra během cvičení*. Předmětem pozorování bylo chování a projevy trenéra a reakce hráče či hráčů na toto chování v rámci těchto tří situací. Hovoříme tedy o **vzorkování událostí** (Ferjenčík, 2000). Důležité bylo, aby se pozorovateli podařilo zachytit na videokameru všechny tyto situace z celé tréninkové jednotky, a zaznamenat je také podle zásad metodologie VTI, práce s kamerou.

**b) Zúčastněné nestrukturované pozorování**

Během přítomnosti výzkumníka na tréninkových jednotkách pobíhalo mimo pozorování třech vybraných situací také **nestrukturované** pozorování jako doplňková metoda, která umožnila získat informace především o prostředí, atmosféře, stylu práce trenéra, úvodu či zakončení tréninkové jednotky, obsahu či způsobu a schopnosti trenéra řešit nenadálé situace.

**c) Nezúčastněné strukturované pozorování I.**

V rámci intervenční metody VTI ve fázi editace nahrávky (příprava pro zpětnovazebný rozhovor s klientem) a následně ve fázi zpětnovazebného rozhovoru nad video záznamem bylo využito nezúčastněné strukturované pozorování. Vzhledem k pozorování video záznamu hovoříme o **nezúčastněném** pozorování (např. Reichel, 2009). Na videu byly sledovány tři výše popsané situace a tzv. *Principy úspěšné komunikace*. Jedná se tak o **strukturované** pozorování (např. Hendl 2005).

Při editaci nahrávky výzkumník v rámci těchto situací hledal, co se klientovi daří a co jsou jeho silné stránky, i v případě, že se jednalo o výjimky z obecných vzorců chování (viz. metodologie VTI). Při zpětnovazebném rozhovoru pak výzkumník společně s klientem pozorovali vybrané momenty a výzkumník navíc získával od klienta cenné informace v podobě zohlednění situace, kontextu či dalších souvislostí s pozorovanými jevy.

**d) Nezúčastněné strukturované pozorování II.**

Za účelem získání dalších a objektivních dat, výsledků a ohodnocení intervenční metody VTI bylo aplikováno opět nezúčastněné strukturované pozorování, resp. video analýza. Za účelem ověření míry shody, tzv. **triangulace výzkumníků** (Hendl, 2005), prováděli toto pozorování v této fázi výzkumu tři předem zaškolení nezávislí pozorovatelé. Pro zajištění větší objektivity pozorování, nebylo za účelem vyloučení

subjektivního vlivu na pozorování, byl cíl výzkumu pozorovatelům nesdělen, tzn., jednalo se o tzv. **slepý pokus** (Hendl, 2009).

Pozorovatelé sledovali v laboratoři předem připravené nahrávky (úseky tréninkových jednotek) a analyzovali je podle přesně stanovených kategorií, tzn., prováděli strukturované pozorování, neboli **reduktivní deskripti** (Ferjenčík, 2000). Kategorie pozorování se ve fázi předvýzkumu (tabulka č. 2) a následného výzkumu (tabulka č. 3) od sebe lišily.

Příprava nahrávek pro video analýzu probíhala následovně:

- Výzkumník vybral z prvního a posledního, příp. kontrolního natáčení vždy všechny úseky, které zachycovaly 3 výzkumné situace, tzn. Zadávání cvičení, Individuální korekce, Činnost trenéra během cvičení. Vybrány byly pouze situace se svým začátkem, průběhem a koncem.
- Následně vybral ty momenty, které představují typické, resp. nejčastější vzorce chování trenéra.
- Z těchto poté vybral vždy jen jeden moment pro každou situaci na základě kvality video nahrávky (kvalita zvuku, zachycení co největšího počtu zúčastněných, zachycení obličejů zúčastněných, primárně svěřenců).
- Označení takto vybrané nahrávky pro video analýzu bylo např: PNET-ind.k-a, PNET-ind.k-b či PNET-ind.k-c (jméno trenéra-situace-doba (před, po, kontrolní)).

Celkem bylo analyzováno 90 nahrávek vybraných tímto způsobem. Vzhledem k vzorkování událostí měla každá nahrávka jinak dlouhou dobu trvání (v rozmezí od 00:20 do 03:39min).

Tab. 2: Přehled sledovaných kategorií v rámci předvýzkumu

Činnost trenéra	Reaktivní chování	ODPOVĚDI NA POŽADOVANÝ VÝKON (PŘEDVEDENÍ)	POSILOVÁNÍ	Kategorie z CBAS	1.
			NEPOSILOVÁNÍ		2.
		REAKCE NA CHYBU	CHYBOU PODMÍNĚNÉ POVZBUZENÍ		3.
			CHYBOU PODMÍNĚNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE		4.
			POTRESTÁNÍ		5.
			KÁRAJÍCÍ (TECHNICKÉ) INSTRUKCE		6.
			IGNOROVÁNÍ CHYB		7.
			UDRŽOVÁNÍ KONTROLY		8.
	Spontánní chování	CHOVÁNÍ SOUVISEJÍCÍ SE HROU	OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE		9.
			OBECNÉ POVZBUZENÍ		10.

			ORGANIZACE		11.
		CHOVÁNÍ NESOUVISEJÍCÍ SE HROU	OBECNÁ KOMUNIKACE		12.
	Sledování		SLEDOVÁNÍ SE ZÁJMEM	Kategorie z VTI	13.
			SLEDOVÁNÍ HRÁČE PO KOREKCI		14.
			SLEDUJE NĚCO JINÉHO		15.
	Vzdálen ost		STOJÍ DALEKO - BLÍZKO		16.
			PŘIBLIŽUJE SE – ODDALUJE SE		17.

Ve fázi předvýzkumu bylo použito pro video analýzu celkem 17 kategorií, které se skládaly z dvanácti kategorií popsaných v nejčastěji používaném systému Coaching Behavior Assessment System (CBAS), (Smith et al., 1977) a pěti doplňujících kategorií vycházejících z intervenční metody VTI (Sledování se zájmem, Sledování po korekce, Sleduje něco jiného, Stojí daleko či blízko, Přibližuje se – Oddaluje se). Všechny kategorie se týkaly pouze chování trenéra. Předpokládali jsme, že po absolvování intervence se mohou změny projevit také v prvcích CBAS.

Četnost výskytu proměnných z CBAS a dobu trvání (procentuální zastoupení) proměnných vycházejících z VTI se pozorovatelé snažili zaznamenat na všech nahrávkách, tzn. bez ohledu na to, zda se jednalo o nahrávku zobrazující Individuální korekci, Zadávání cvičení či Činnost během cvičení nebo situaci před a po intervenci.

Tab. 3: Přehled sledovaných kategorií v rámci rozšiřujícího výzkumu

PŘECHOD Z ČINNOSTI DO ČINNOSTI / ZADÁVÁNÍ CVIČENÍ A ZAČÁTEK CVIČENÍ			
KÓD	POPIS		PROPOJENÍ S TEORIÍ
<b>Z</b>	<b>Získání pozornosti</b>  Výrazný signál verbální: „Pojď“, „Stop“, „Tak“, „Holky“  Výrazný signál neverbální: přiblížení, pohyb, gesto, hlasitost/změna intonace  Otázka/aktivace: „K čemu budou sloužit ty gumy?“ „Ukažte mi, jak budete mít ruku.“	ČETNOST	Získání si pozornosti je klíčovou dovedností, která zvyšuje pravděpodobnost efektivního předání sdělení a snižuje pravděpodobnost přerušování činnosti a opakování informací (Beaufortová, 1997).

<b>K</b>	<b>Kompenzace</b>  Vysvětluje: „ <i>Je potřeba mít míč mírně před sebou.</i> “  Pojmenovává to, co je nebo co bude: „ <i>Zopakujeme si, co dělají nohy.</i> “  Vyzývá ke cvičení: „ <i>Pojďme</i> “, „ <i>Začneme</i> “  Odpovídá svěřenci  Ukazuje techniku, využívá názornou ukázkou  Pozn. Zopakování odpovědi neskórujeme.  Pozn. Pokud trenér pouze celou dobu vysvětluje, snažíme se skórovat oddělené části – tematicky (např. „Dnes děláme kroky, zítra ruce.“, „Budete k sobě docházet.“, „Na turnaji jste to dělali špatně, byli jste tam pomalu.“ atd.).	ČETNOST	Demonstrace pomáhá svěřenci vytvořit si představu, tzv. vnitřní reprezentaci nadcházejícího cvičení či prvku (Coker & Fischman, 2010).
<b>A</b>	<b>Aktivace*</b>  Ptá se s cílem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvoření vlastního řešení: „<i>Co zkusíš příště udělat jinak proto, aby ti míč letěl do hřiště?</i>“, „<i>Kde a proč zkusíš příště míč trefit?</i>“</li> <li>- kontroly porozumění: „<i>Na co si tedy budete dávat pozor?</i>“, „<i>K čemu nám toto cvičení slouží?</i>“</li> <li>- „usvědčení“: „<i>Zopakuj mi, co jsem říkal!</i>“</li> </ul> Vyzývá k ukázce, k pokusu bez míče  Pozn. Tzv. řečnické otázky neskórujeme.  <small>*Aktivace je zde vnímána pouze ve formě otázek, což se mírně odlišuje chápání tohoto pojmu ve VTl.</small>	ČETNOST	Je potřeba si ověřit, zda svěřenec opravdu porozuměl sdělení (ne ho jen slyšel) (Coker & Fischman, 2010; Fleming, Robson, & Smith, 2008, in Walsch, 2011; Smith & Smoll, 2012; Weinberg & Gould, 2011).
<b>S</b>	<b>Zastavení cvičení</b>  Přerušení cvičení (bezprostředně po zahájení) z důvodu nefungující organizace či provedení.	ČETNOST	Opakované přerušování cvičení může u dětí rozvíjet negativní pocity (např. znechucení) a snižovat motivaci pro další práci (Beaufortová, 1997).
<b>V</b>	<b>Věnování pozornosti trenérovi</b>  Hráči věnují pozornost trenérovi, když je aktivní, případně věnují pozornost hráči, pokud na něm trenér demonstruje cvičení.	DOBA TRVÁNÍ	Vzájemné věnování pozornosti je základním stavebním kamenem úspěšné komunikace, tzn., trenér sleduje svěřence, svěřenci trenéra (Beaufortová, 1997). Věnování pozornosti trenérovi by mělo být odpovědí (reakcí) na trenérovu snahu získat si pozornost.
<b>INDIVIDUÁLNÍ ZPĚTNÁ VAZBA</b>			
<b>KÓD</b>	<b>POPIS</b>		<b>PROPOJENÍ S TEORIÍ</b>
<b>T</b>	<b>T-H-T cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče - poskytuje zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a poskytuje další zpětnou vazbu; můžeme pozorovat střídání se.	OZNAČENÍ TYPU CYKLU	Předání a vzetí si řady, střídání se (jeden ze základních Principů úspěšné komunikace (Biemans, 1990). Povzbuzení či instrukce by měla od trenéra přijít ihned, jak je to možné (Smith & Smoll, 2012). Po vysvětlení či ukázce potřebuje svěřenec možnost (i), aby si cvik mohl vyzkoušet a objevoval tak efektivní způsoby provedení (Coker & Fischman, 2010).
<b>H</b>	<b>T-H cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče – poskytne zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a současně od hráče odchází; řadíme zde i pouhou zpětnou vazbu bez prostoru k dalším pokusům.		
<b>Z</b>	<b>Získání pozornosti</b>  Trenér získává pozornost pomocí oslovení (např. „Adélko“), přiblížení se, navázání očního kontaktu, doteku, otočení se čelem k hráči, výrazného signálu (např. „táák“), aktivace (otázka či výzva k ukázce bez míče).  Pozn. Pokud trenér současně např. osloví a přibližuje se, skórujeme 2x.	ČETNOST	

<b>K</b>	<b>Kompenzace</b>  Oceňuje: „ <i>Výborně, to je ono.</i> “  Poskytuje informaci o tom, co není dobře: „ <i>Ne, jsi tam pozdě!</i> “  Vysvětluje: „ <i>Je potřeba mít míč mírně před sebou.</i> “  Poskytuje informaci zaměřenou na budoucnost: „ <i>Příště se zkus odrazit blíž k síti.</i> “  Povzbuzuje: „ <i>Pojď, ještě vydrž!</i> “  Ukazuje techniku, využívá názornou ukázkou či provádí dopomoc  Pozn. Zopakování odpovědi neskórujeme.	ČETNOST	Ocenění zvyšuje pravděpodobnost, že svěřenec danou dovednost příště udělá opět správně (Thorndike, 1927) a zvyší také jeho motivaci (Krenn, Würth, & Hergovich, 2013; Smith, 2010). Tzv. zvětšená zpětná vazba (ang. augmented feedback), která přichází od trenéra, by neměla být nadbytečná. Tzn., trenér by neměl svěřenci říkat, co svěřenec sám ví na základě své tzv. vnitřní zpětné vazby (ang. intrinsic feedback) (Coker & Fischman, 2010). V opačném případě tato zpětná vazba nevede ke zlepšení. Proto, aby se svěřenec mohl naučit nějakou dovednost, je potřeba, aby od trenéra získával tzv. informační zpětnou vazbu (ang. information feedback), která svěřenci říká, co má příště udělat jinak (Coker & Fischman, 2010). Tato pozitivně formulovaná instrukce motivuje svěřence do dalších pokusů (Smith & Smoll, 2012). Pomocí zpětné vazby, která je zaměřená na úkol a která nevyvolává pocit hrozby, je udržována vnitřní motivace svěřence (Butler & Nisan, 1986). Zpětná vazba také ovlivňuje míru self-efficacy svěřence (Beattie et al., 2015). Trenér by měl využívat kombinaci způsobů vedení, např. i fyzickou dopomoc (manipulace s částmi těla). Zvýší tak pravděpodobnost pochopení klíčových bodů a rozpoznání, který styl učení svěřenci nejvíce vyhovuje (Gordon, 2009; Walsh, 2011).
<b>A</b>	<b>Aktivace</b>  Ptá se s cílem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvoření vlastního řešení: „<i>Viš, proč ti míč letěl do autu?</i>“, „<i>Kdy se příště zkusíš rozběhnout?</i>“</li> <li>- kontroly porozumění: „<i>Co si budeš tedy nyní hlídat?</i>“</li> <li>- vnímání pohybu: „<i>Co cítíš, když ti toto dělá ruka?</i>“, „<i>Cítíš, jak tě to tady táhne, když máš ruku ve správné poloze?</i>“</li> </ul> Vyzývá k ukázce, k pokusu bez míče  Pozn. Neskórujeme pokus, který plyne sám ze vzorce střídání se či z organizace cvičení (tzv. hráč je na řadě).	ČETNOST	Vnímání pohybu, resp. informace z proprioreceptorů jsou důležitou zpětnou vazbou, která hráče může informovat o správnosti provedení (Schmidt, 1975). Nejprve se však potřebuje naučit, jaké to je (co cítí), když je pohyb proveden technicky správně. Je důležité, aby trenér vedl svěřence k vytvoření vlastní zpětné vazby, tzn. detekce chyby a následné korekce (Butler & Winne, 1995; Coker & Fischman, 2010). To může být výhodné např. v soutěži, kde trenér není na blízku, nebo má na starosti více svěřenců. Mohlo by se také stát, že by svěřenec byl na zpětné vazbě trenéra závislý a bez ní by nedokázal udržet dobrý výkon (Butki & Hoffman, 2003).
<b>P</b>	<b>Přijetí iniciativy</b>  Trenér reaguje na: <ul style="list-style-type: none"> <li>- pohled či otočení se hráče směrem k němu</li> <li>- výraz hráče v obličeji</li> </ul> pomocí: <ul style="list-style-type: none"> <li>- neverbálního projevu (např. usměje se, poplácá ho po ramenou)</li> <li>- verbálního projevu (např. „<i>V klidu, nic se neděje!</i>“, „<i>Nebuď z toho smutný.</i>“)</li> </ul>	ČETNOST	Věnovat pozornost a přijímat iniciativy je důležité proto, aby trenér věděl, jaký typ např. ocenění či informace daný svěřenec vyžaduje (co pro jednoho je ocenění pro druhého být nemusí) (Lynch, 2001; Orlick, 2012; Smith, 2010; Smith & Smoll, 2012). Být vyladěn na řeč těla a poslouchat nejen obsah, ale i pocity, je projevem aktivního naslouchání, které pomáhá utvářet kvalitní vztah mezi jedinci (Yukelson, 2010). Věnování pozornosti je základem efektivní komunikace (Kennedy, 2011).
<b>V</b>	<b>Věnování pozornosti trenérovi</b>  Hráč věnuje pozornosti trenérovi, když je aktivní, tzn., hráč trenéra sleduje, reaguje na jeho otázky a výzvy, plní jeho instrukce, postupuje dle instrukcí – zpomaleně či bez míče.	DOBA	
<b>ČINNOST TRENÉRA BĚHEM CVIČENÍ</b>			
KÓD	POPIS		PROPOJENÍ S TEORIÍ

<b>T</b>           <b>F</b> <b>B</b> <b>C</b> <b>D</b>	<b>T-H-T cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče - poskytuje zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a poskytuje další zpětnou vazbu; můžeme pozorovat střídání se;  V rámci cyklu T-H-T může být pauza z důvodu čekání, než na hráče přijde řada. Potom dobu trvání cyklu (kontakt trenéra s hráčem) sčítáme: T-H-Ta T-H-Tb T-H-Tc T-H-Td	OZNAČENÍ TYPU CYKLU A DOBA TRVÁNÍ	
	<b>H</b>  <b>T-H cyklus zpětné vazby</b>  Trenér reaguje na činnost hráče – poskytne zpětnou vazbu (korekce), nechává hráči další pokus a současně od hráče odchází; řadíme zde i pouhou zpětnou vazbu bez prostoru k dalším pokusům.		
	<b>O</b>  <b>Otázka</b> (např. „ <i>Jak se máš odrážet?</i> “, „ <i>Kde budou nohy?</i> “)	ČETNOST	Kárání, případně tresty mohou u svěřence vyvolat pocit strachu z chyby, snížit pocity radosti z činnosti a zvýšit tak pravděpodobnost chyby (Smith, 2010). Kárání může vést u svěřence k frustraci a rozmrzelosti, spíše než ke zlepšenému výkonu (Smith & Smoll, 2012). Ocenění zvyšuje self-efficacy jedince (Bandura, 1997) a pravděpodobnost, že svěřenec danou dovednost příště udělá opět správně (Thorndike, 1927) a zvýší také jeho motivaci (Krenn et al., 2013; Smith, 2010).
	<b>R</b>  <b>Kárání</b> (např. „ <i>To nemyslíš vážně!</i> “, „ <i>Zase ti to mám opakovat?</i> “)		
	<b>U</b>  <b>Instrukce</b> - instrukce, vysvětlení, povzbuzení (např. „ <i>Soustřed se na to!</i> “, „ <i>Ještě se snažme!</i> “, „ <i>Je potřeba si nadhodit výš.</i> “)		
	<b>I</b>  <b>Ironie</b> (např. „ <i>Jsi rychlý jak moje babička.</i> “)		
<b>E</b>	<b>Ocenění</b> (např. „ <i>To je ono, výborně!</i> “)		

Ve fázi rozšiřujícího výzkumu bylo použito pro video analýzu celkem 13 kategorií, které se skládaly převážně z prvků používaných ve VTI, doplnily je prvky důležité ve vztahu k motivaci a efektivitě tréninkového procesu. Počet kategorií byl oproti předvýzkumu zredukován (doporučeno je 10 – 20 kategorií) (Ferjenčík, 2000) a zaměření kategorií bylo pozměněno tak, aby se mohlo snáze provést porovnání se zúčastněným pozorováním. Kategorie byly rozděleny do třech skupin podle situace, ve které byly hodnoceny. Některé kategorie se v jednotlivých situacích opakují. Většina kategorií popisuje chování trenéra, kategorie Věnování pozornosti (V) se týká chování hráče či hráčů.

Jednotlivé kategorie byly zaznamenávány buď v podobě četnosti výskytu jevu, nebo v podobě doby trvání, resp. procentuální části ze záznamu (v případě kategorií týkajících se věnování pozornosti). Na nahrávkách zachycujících vždy konkrétní situaci se pozorovatelé snažili zaznamenat pouze kategorie chování příslušné pro danou situaci. Vzhledem k rozdílně dlouhým nahrávkám proběhl při zpracování dat vždy přepočet četnosti proměnné na 1 minutu. V situacích Individuální korekce a Zadávání cvičení byly však počítány také pouhé četnosti, tzn., bez přepočtu. Předpokládáme, že už samotná doba trvání události a tím pádem také četnost určitých proměnných v těchto ohraničených situacích přináší zajímavé výsledky. Kategorie Kompenzace následně pro zpracování výsledků použita nebyla, jelikož je těžké označit četnost výskytu tohoto jevu (např. můžeme skórovat každou větu, každou instrukci obsaženou v každé větě apod.).

Celkově, v obou fázích výzkumu, analyzovali nezávislí pozorovatelé nahrávky všech trenérů z intervenční i z komparační skupiny (6 +4 z předvýzkumu, 2 + 2 z výzkumu). U každého trenéra shlédli nahrávky před a po intervenci, příp. dvě nahrávky s odstupem času, v obou případech vždy všechny tři situace (Zadávání cvičení, Individuální korekce, Činnost trenéra během cvičení). V případě dvou trenérů z intervenční skupiny z rozšiřujícího výzkumu analyzovali ještě tzv. kontrolní nahrávku, v rámci ní opět všechny tři situace. Pro lepší názornost uvádíme přehled nahrávek, které byly analyzované (tabulka č. 4). Každá nahrávka trvala jinak dlouhou dobu (od 00:20 do 03:39), zachycovala situaci či událost, spíše než přesně definovanou dobu trvání.

Tab. 4: Přehled nahrávek určených pro video analýzu

	Předvýzkum										Výzkum			
	Intervenční skupina						Komparační skupina				Intervenční skupina		Komparační skupina	
trenér	JAN	LIB	KAR	ZDE	OND	ZUZ	LUK	SLÁ	JIT	MICH	PNET	PNEU	VEN	ELI
situace	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
a)před	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
b)po	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺	☺
c)kontrolní											☺	☺		

Video analýza byla prováděna pomocí počítačového programu V.I.P. vypracovaného Ing. Hrdličkou. Program V.I.P. je dostupný na Katedře psychologie FF UK v Praze.

Vzhledem k velké různorodosti sledovaných proměnných bylo prakticky nemožné objektivně vyjádřit, resp. měřit celkový stupeň reliability, tedy míru shody hodnocení posuzovatelů předložených video záznamů. Abychom získali alespoň dílčí informaci o této inter-rater reliability a aby nebyla kontaminována nevýskytem jednotlivých sledovaných kategorií, mohli jsme využít pouze ty proměnné, které měly primárně dostatečnou frekvenci nenulového výskytu. U těchto proměnných jsme získali koeficienty reliability pro průměrné hodnocení dvou pozorovatelů (analýza třetího pozorovatele nebyla dostatečně kvalitní, proto byla vyjmuta), tedy pro vstupní veličiny do celé statistické analýzy (odhad koeficientu na základě Spearman-Brownovy transformace korelace mezi oběma hodnotiteli). Prezentované míry reliability (tabulka č. 5) ukazují na dostatečnou reliabilitu analýzy video záznamů.

Tab. 5: Míry reliability hodnocení pozorovatelů

	Koeficient reliability	
Škála	Jedno hodnocení (korelace mezi posuzovateli)	Průměrné hodnocení
pozornost_ZÍSK	0,23	<b>0,38</b>
kompence	0,86	<b>0,93</b>
aktivace	0,92	<b>0,96</b>
pozornost_VĚN	0,52	<b>0,68</b>
T-H	0,91	<b>0,96</b>
ocenění	0,78	<b>0,88</b>



### 8.3 Dotazník

V rámci předvýzkumu byl použit **přeložený dotazník CBAQ** (Coaching Behavior Assessment Questionnaire) (Martin & Barnes, 1999), verze pro sportovce a verze pro trenéra. Účelem bylo, na základě doporučení např. autorů Hayes et al. (2011), kteří použili VTI při rozvoji dovedností asistentů učitelů, zjistit také pohled samotných dětí na chování trenérů, resp. zjistit, zda i ony vnímají nějakou změnu v jejich chování po intervenci. Převod dotazníku proběhl pomocí jednoduchého přímého překladu. Dotazník obsahuje dvě části. První část se týká osobních informací, jako je věk, pohlaví, počet tréninků za týden, počet let trénování, hodnocení aktuální sezóny apod., druhá část obsahuje 48 otázek týkajících se chování trenéra. Těchto 48 otázek je rozděleno do 12 kategorií, každá kategorie je tak zastoupena 4 otázkami. Těchto 12 kategorií koresponduje s 12 kategoriemi trenérova chování popsaných v systému CBAS (Coaching Behavior Assessment System) (Smith et al., 1977). Odpovědi jsou zaznamenávány na 5ti bodové Likertově škále v rozmezí od Nikdy (1) po Vždy (5). Verze pro trenéra obsahuje v druhé části pouze 12 otázek, tzn., vždy jen jedna otázka zastupuje jednu z 12 kategorií (viz. příloha č. 2).

Česká verze dotazníku CBAQ byla následně testována a byla ověřována struktura dotazníku. Na základě tohoto testování byla vytvořena upravená verze s redukováným počtem kategorií a otázek (Baláková & Musálek, 2012). Tato verze s omezeným počtem položek ukázala nejlepší hodnoty indexů fitu  $RMSEA = 0.056$ ,  $CFI = 0.964$  a také akceptovatelné hodnoty generické reliability.

Pro samotný výzkum byla tedy použita tato **redukováná česká verze dotazníku CBAQ** (dále v textu CBAQ-reduk) (Baláková & Musálek, 2012). Dotazník (viz. příloha č. 3) obsahuje první část, která zůstala nezměněna. Druhá část obsahuje 15 otázek, rozdělených do 5 kategorií, každá kategorie je zastoupena 3 otázkami (kategorie *Posílení*: otázky č. 1, 25, 37; kategorie *Povzbuzení po chybě*: otázky č. 3, 13, 39; kategorie *Potrestání*: otázky č. 17, 30, 42; kategorie *Kárání*: otázky č. 6, 29, 41; kategorie *Obecná komunikace*: otázky č. 34, 36, 48). Odpovědi jsou zaznamenávány na 5ti bodové Likertově škále v rozmezí od Nikdy (1) po Vždy (5). Verze pro trenéra obsahuje v druhé části také 15 otázek.

Verze pro sportovce byla doplněna 5 otevřenými otázkami za účelem získání dat nad rámec kategorií obsažených v dotazníku CBAQ. Otázky byly následující:

*Jak bys popsal chování trenéra, jaký je to trenér?*

*Co trenér dělá, když se ti (vám) něco daří?*

*Co trenér dělá, když se ti (vám) něco nedaří?*

*Používá trenér názornou ukázkou? Sám nebo na někom z hráčů?*

*Jak se na tréninku připravujete na zápas?*

V obou případech (předvýzkum a rozšiřující výzkum) byly dotazníky výzkumníkem administrovány hráčům i trenérům dvakrát, tzn., před a po intervenci u intervenční skupiny, u komparační skupiny dvakrát s odstupem času 6 týdnů, resp. 4 měsíců.

Pro vyhodnocení dat a získání výsledků byly použity pouze dotazníky těch svěřenců, kteří je vyplnili před i po intervenci, resp. při prvním i posledním natáčení. Byly počítány a porovnávány průměry odpovědí hráčů. V rámci předvýzkumu vzhledem k velmi nízkému počtu hráčů nebyl použit žádný test zjišťující významnost změny. Ve fázi rozšiřujícího výzkumu byl použit párový Wilcoxonův test významnosti změny.

Otevřené otázky byly vyhodnoceny pomocí tzv. manifestní obsahové analýzy, tj. analýzy zkoumající explicitní obsahy textu (Plichtová 1996, in Miovský 2006). Použitá byla frekvenční analýza.

## **8.4 Rozhovor**

Za účelem doplnění dat týkajících se vnímané změny svého chování, přínosu metody VTI atd. byly výzkumníkem po skončení intervence, případně po druhém natáčení, se všemi zúčastněnými trenéry provedeny **polostrukturované rozhovory**. Předem připravené okruhy otázek byly trenérům pokládány v různém pořadí podle vývoje rozhovoru, v průběhu byly pokládány doplňující otázky či dotazy na ověření porozumění odpovědi (Miovský, 2006).

Okruhy otázek pro trenéry pracující s metodou VTI byly následující:

*Na čem jste pomocí metody VTI pracovali? Jaké dovednosti vám pomohla rozvinout?*

*Co jste si odnesli z práce s metodou VTI?*

*Jak se vám s metodou VTI pracovalo? V čem vidíte její klady a limity?*

*Komu byste práci s metodou VTI doporučili? Co si myslíte o jejím zapojení do vzdělávání trenérů?*

*Vnímáte rozdíl v přínosu práce s metodou VTI a s Manuálem pro trenéry, příp. jaký?*

Okruhy otázek pro trenéry nepracující s metodou VTI byly následující:

*Změnilo se, příp. jak od prvního natáčení vaše chování, resp. dovednosti na tréninku?*

*Jaký přínos pro vás měly informace z Manuálu pro trenéry?*

Jednotlivé rozhovory s trenéry byly natáčeny na videokameru. Odpovědi trenérů na otázky byly následně písemně zaznamenány pomocí shrnujícího protokolu, tzn., jako způsob redukce bylo použito vypuštění a vázání (Hendl, 2005).

## 9. Výsledky a jejich rozbor

Výsledky zde rozdělujeme podle fází výzkumné studie, tzn. na fázi předvýzkumu a fázi rozšiřujícího výzkumu.

### 9.1 Výsledky předvýzkumu

#### Intervenční skupina

##### Kazuistika PIN1-JAN

Spolupráce s trenérkou JAN mládežnického volejbalu (mladší žákyně) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se z 5 natáčení a 5 zpětnovazebných rozhovorů. Trenérka měla v té době 41 let a trénovala již sedmým rokem. Absolvovala vždy 3 tréninky týdně s družstvem mladších žaček, v dané sezóně s týmem spíše více vyhrávaly a vnímala u družstva výkonnostní růst. V době naší spolupráce byla držitelkou 2. trenérské třídy a její profesní zaměření bylo nepedagogického směru. Trenérka JAN byla do naší spolupráce velmi motivovaná, zřejmě i proto, že se celkově ve svém životě snažila nastolit zdravější životní styl a seberozvoj. Jak trenérka, tak rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, vznesla trenérka požadavek zaměřit se pouze na jednu vybranou hráčku. Konkrétně ji zajímalo, jak může danou hráčku více motivovat. Měla totiž pocit, že se hráčka na tréninku nesnaží.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenérky.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka se snaží získat si pozornost hráček většinou hlasitým písknutím, dále však pozornost hráček neudrží. Hráčky tedy při písknutí zpozorní, následně se však většina z nich začne opět bavit. Trenérka často stojí od hráček daleko (v tělocvičně má „své“ místo, kde tráví většinu času) a v tělocvičně je velmi špatná akustika. Její instrukce tak snadno splývají a trenérce není rozumět. Trenérka hráčkám nevěnuje pozornost, nevidí tak, že hráčky ve tvářích projevují nepochopení. Následně, když nedělají to, co mají, trenérka zvyšuje hlas a křičí na ně. Velmi často používá kárání (např. „Proč tam nestojíte?“, „Co tam děláte?“). Cvičení odstartuje (např. „Tak jedem!“) a doplňuje ještě informace, ty však nemusí být

přes hluk balónu pro hráčky srozumitelné. Když využívá názornou ukázkou, není vždy viditelná, např. stojí v řadě mezi hráčkami.

- Individuální korekce: trenérka se k hráčce mírně přibližuje, resp. udělá jeden krok a náklon, navazuje s hráčkou oční kontakt a vysvětluje, co nemá dělat a co má dělat jinak. Používá pouze instrukce, i během hráččina pokusu se jí snaží instrukcemi pomoci. Dodržuje T-H-T cyklus. Zpětnou vazbu poskytuje buď ve formě informace (např. „To je pozdě“) nebo ocenění (např. „Jo, takhle bys měla reagovat.“). Tento způsob individuální korekce je však viditelný pouze u několika málo vybraných hráček. U ostatních je typický T-H cyklus, korekce ve formě kárání či informace o tom, co je špatně a velmi často stojí trenérka od hráčky daleko, tudíž chybí navázání kontaktu s hráčkou.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka velmi často stojí na „svém“ místě a neadresně křičí instrukce (např. „Nohama!“, „Nahoru!“), případně poskytuje (křičí) adresně zpětnou vazbu hráčkám (např. „Dobře Lucko!“, „Gábino, nepadej u míče!“). Časté je také použití kárání (např. „Co to je Terezo?“). Stává se, že ji hráčky přes ruch v tělocvičně neslyší, nebo neví, že se informace týká jich samotných, následně na ně trenérka křičí nebo je kárá.
- Motivace vybrané hráčky: na nahrávce je pozorovatelné, že daná hráčka vyžaduje trenérčinu pozornost, častou zpětnou vazbu a ocenění. Dokazuje to také to, že se hráčka při cvičení ve dvojici sama od sebe staví na místo, které je nejbližší „trenérčinu“ místu v tělocvičně. Pokud se trenérka hráčce takto věnuje, velmi se snaží a je vidět i zlepšení v technických dovednostech. Ve chvílích, kdy se trenérka věnuje naopak někomu jinému, hráčka má tendenci se bavit, dělat cvičení jinak, nebo s menším počtem opakování.
- Celkově: tím, jak trenérka mluví převážně k celé skupině a z jednoho míst (okraj hřiště), musí mluvit hlasitě, resp. křičet. Vlivem akustiky pak tělocvičně téměř neustále rezonuje.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérkou pracovat, byly následující:

- při zadávání cvičení si získat pozornost hráček a nadále ji udržovat
- věnovat hráčkám pozornost jak při zadávání cvičení tak také při individuální korekci
- více se pohybovat a k hráčkám se přibližovat tak, aby snížila negativní vliv ruchu v tělocvičně a také projevila hráčkám zájem o ně

- ověřovat si přijetí a pochopení informací
- využívat názornou ukázkou, zaměřit se také na její viditelnost
- informace hráčkám poskytovat jasně, stručně, slova oddělovat, aby vlivem špatné akustiky nesplývala dohromady
- používat pojmenování toho, co dělá, co vidí, co si myslí atd.
- informace a zpětnou vazbu hráčkám poskytovat vždy adresně
- dodržovat T-H-T cyklus
- ke všem hráčkám přistupovat stejně, tzn. poskytovat stejnou zpětnou vazbu a korekci
- měnit hlasitost svého verbálního projevu

Nebylo však možné začít pracovat s trenérkou na všech pracovních bodech zároveň. Bylo potřeba začít u toho, co se trenérce daří a co již zvládá, i když jen ojediněle. Zároveň byla brána na zřetel zakázka trenérky.

Proto byly na **1. zpětnovazebný rozhovor (8. 4. 2010)** trenérce vybrány momenty spadající do situace „individuální korekce“, zejména pak interakce s danou hráčkou. Trenérka mohla pozorovat, jak hráčka reaguje na přiblížení se a náklon směrem k hráčce, tzn., pomocí čeho si získala pozornost hráčky. Zjevný byl také oční kontakt, který zřejmě napomohl k navázání kontaktu. Trenérka nechávala po korekci hráčce prostor na další pokusy, které sledovala a opakovaně hráčce poskytovala další zpětné vazby. V průběhu pokusů hráčce pomáhala pomocí instrukcí a po úspěšných pokusech ji ocenila. Trenérce byla následně pro porovnání ukázána interakce s jinou hráčkou. Tu opravovala z dálky, typický byl pouze T-H vzorec, chyběla tedy zpětná vazba, ocenění a primárně navázání kontaktu. Důležité bylo, aby si trenérka vypořádala, jak na její různé chování, resp. způsoby korekce, reagují hráčky odlišně. Jinými slovy řečeno, aby si uvědomila, do jaké míry může ona sama ovlivnit míru zapojení, motivace, nadšení, porozumění a pokroku hráček.

Jejími *pracovními body* se staly prvky jako získání si pozornosti pomocí oslovení, přiblížení se, navázání očního kontaktu, věnování pozornosti, dodržení T-H-T cyklu a věnování se všem hráčkám stejně.

Při **2. zpětnovazebném rozhovoru (26. 4. 2010)** bylo společně pozorováno, jak se trenérce daří navazovat kontakt při korekci se všemi danými hráčkami. Byla na hřišti daleko aktivnější, tzn. více pohybu, trávila s hráčkou vždy více času, snažila se cvik vysvětlovat, hráčce s ním pomáhala, tzn., provedla ji pohybem. Zařazovala také aktivační otázky (např. „Co uděláš s nohama jinak, aby ti to letělo blíž k síti?“), věnovala hráčce pozornost a přijímala její

obavy (např. „Je to těžké, já vím, ale zkus se na to soustředit, to půjde!“). Používala také více ocenění, verbálně i neverbálně (např. s hráčkou si plácla). Celkově na tréninku pamatovala příjemnější atmosféra, což trenérka doložila i výrokem, že byl trénink fajn, že ji to bavilo. Na závěr rozhovoru byla trenérce položena otázka, kde jinde, tzn., v jakých jiných situacích na tréninku by jednotlivé kroky (prvky chování) mohla ještě použít.

Z odpovědi vyplynul další *pracovní bod*. Konkrétně se tedy trenérka chtěla zaměřit na to, aby stejné vzorce chování využívala také při komunikaci s celou skupinou, zejména pak při zadávání nového cvičení.

V rámci **3. zpětnovazebného rozhovoru (5. 5. 2010)** jsme se zaměřily na pozorování pracovních bodů v rámci zadávání cvičení. Trenérce se podařilo získávat si pozornost hráček pomocí výrazného gesta (konkrétně zapískání) a instrukcí „stop“. Zároveň se také snažila hráčky zaktivovat otázkou (např. „Co byl největší problém při cvičení ve trojicích?“), čekala na jejich odpovědi, přijímala je a dále se doptávala. Neustále se rozhlížela a celé vysvětlování zakončila vtipem a shrnutím informací. V jiné situaci stejného charakteru pozorovala, srozumitelnost a délku informací, které hráčkám poskytovala. Při zpomaleném přehrávání viděla, že některé hráčky projevují nepochopení zadání a že některé jí přestávají věnovat pozornost z důvodu dlouhého vysvětlování.

Trenérka se v rámci svého rozvoje chtěla dále zaměřit na *pracovní body*, které spadají do situací zadávání cvičení. Konkrétně pokusit se hráčkám věnovat více pozornosti a reagovat na to, co vidí (např. nepochopení, únavu, touhu věci si zkusit atd.). Z hlediska verbálního projevu se pokusit instrukce více strukturovat, oddělovat a zkrátit jejich délku.

Během **4. zpětnovazebného rozhovoru (17. 5. 2010)** jsme se zaměřily převážně na situaci zadávání cvičení. Trenérce se dařilo zapojit a zopakovat úspěšné prvky z předchozího rozhovoru, stále využívala otázky a vysvětlování doplnila o názorné ukázky (demonstrovala sama nebo s asistentem). Během ukázky pojmenovala, na co přesně se mají hráčky zaměřit, co mají sledovat. Trenérce se však příliš nepodařilo věnovat hráčkám více pozornosti. Na hráčkách bylo vidět, že vysvětlování je moc zdlouhavé, na velké množství otázek bylo schopno odpovídat je několik hráček, ty ostatní se trenérka nepokusila do objasňování vtáhnout. Navíc bylo na časomíře video přehrávače vidět, že vysvětlováním tráví trenérka více času, než samotným zkoušením.

*Pracovní body* trenérky zůstaly i nadále podobné, trenérka se chtěla ještě více zaměřit na věnování pozornosti hráčkám, což by ji pomohlo se rozhodovat, zda ještě vysvětlovat, nebo už cvičit, zda mluvit k celé skupině nebo k jednotlivci. Úkolem tedy bylo vybalancovat vlastní aktivitu trenérky s aktivitou hráček.

Na 5. (*posledním*) *zpětnovazebném rozhovoru (31. 5. 2010)* bylo možné sledovat, jak se trenérce dařilo zestručnit informace poskytované při zadávání cvičení. V rámci těchto situací se jí podařily zopakovat úspěšné prvky z předchozích video rozborů, na věnování pozornosti hráčkám se jí však zapracovat nepodařilo. Při zhlédnutí situací spadajících do kategorie „individuální korekce“ byl patrný částečný návrat k původním typickým vzorcům chování. Trenérka sice s hráčkou navázala kontakt, přiblížila se k ní, získala si pozornost, provázela pohybem, ale chyběla zpětná vazba po dalším pokusu, tzn., objevil se pouze vzorec T-H a chyběla aktivace hráčky k vlastnímu myšlení či řešení situace.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka si získává pozornost písknutím a slovem „taak“, stojí uprostřed hřiště. Odděluje organizaci od obsahu cvičení. Na vybrané trojici ukazuje, jak má cvičení vypadat. Chybí však pojmenování situace pro ostatní hráčky, nesleduje, zda věnují vybrané trojici pozornost či ne. Vysvětluje, co mají hráčky dělat (např. „Pinkáme prsty přes síť.“), chybí ale upřesnění, jak to mají dělat, na co se mají zaměřit atd. Následně hráčky kárá (např. „Proč jste tak daleko, máte být tady.“).
- Individuální korekce: trenérce se daří s hráčkou navázat kontakt, získat si pozornost tím, že se k hráčce přibližuje, dotkne se ji (ruka na rameno) a naváže oční kontakt. Hráčce s pohybem dopomáhá a vysvětluje, co a jak má dělat. Ne vždy se však podaří dodržet T-H-T cyklus. Ve velké míře převažují instrukce nad otázkami.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka se mezi hráčkami pohybuje, u dvojice či trojice tráví více času. Střídá informace směrem k jedinci s informacemi určenými celé skupině, mění tak hlasitost svého verbálního projevu. Zpětnou vazbu hráčkám poskytuje ve formě ocenění, korekce, kárání, používá také otázky. Oslovení konkrétní hráčky využívá pouze někdy, jindy ho „nahrazuje“ očním kontaktem.

Trenérka byla se svým chováním, které na posledním videu pozorovala, spokojená. Popisovala, že vnímá změnu a zlepšení svých dovedností. Uvědomovala si, jak velký má vliv na fungování a průběh celého tréninku i na zlepšení hráček. Byla si však vědoma toho, na čem by dále mohla zapracovat, oceňovala ale primárně svou snahu něco změnit.

Vzhledem k tomu, že trenérka svého primárního cíle (zakázky) dosáhla (motivace konkrétní hráčky), a vzhledem ke končící volejbalové sezóně a nástupu „promíchávání“ týmů (starší odcházejí, mladší přicházejí), spolupráce byla ukončena.

### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

Celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenérky došlo během 2 měsíců k těmto změnám:

- více se pohybuje, tzn., k hráčkám přistupuje, když k nim mluví
- snaží se získávat si pozornost celé skupiny i jednotlivce (výrazný signál, oslovení, přiblížení, dotyk, otázka)
- s jednou hráčkou či dvojicí/trojicí tráví více času, snaží se dodržet častěji T-H-T vzorec
- používá otázky, tzn., hráčky aktivuje k vlastnímu myšlení či řešení, více však při komunikaci s celou skupinou, než při individuální korekci
- mění hlasitost svého verbálního projevu
- informace skupině se daří více strukturovat
- častěji poskytuje zpětnou vazbu adresně
- častěji přistupuje ke všem hráčkám stejně

Trenérce se příliš nepodařilo zakomponovat pojmenování, ověřování si přijetí a pochopení a věnování pozornosti hráčkám.

### **Výsledky získané na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenérky proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují u části proměnných četnost výskytu, u další části proměnných dobu trvání, resp. procentuální zastoupení, pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují. Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.



Tab. 6: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenérky JAN

Trenérka JAN		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení									
		1 POSIL	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	Total
1	Počet	2	0	1	2	3	6	5	14	44	80
PŘED	%	2,5%	,0%	1,3%	2,5%	3,8%	7,5%	6,3%	17,5%	55,0%	100,0%
2	Počet	2	5	1	3	0	4	10	13	43	83
PO	%	2,4%	6,0%	1,2%	3,6%	,0%	4,8%	12,0%	15,7%	51,8%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total					
1	Počet	26	11	1	6	44					
PŘED	%	59,1%	25,0%	2,3%	13,6%	100,0%					
2	Počet	5	31	6	3	45					
PO	%	11,1%	68,9%	13,3%	6,7%	100,0%					

Trenérka JAN		Individuální korekce												
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	5 KÁR	6 IGNO	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	12 CHPP	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	6	3	8	2	1	0	6	4	0	2	20	23	79
PŘED	%	7,6%	3,8%	10,1%	2,5%	1,3%	,0%	7,6%	5,1%	,0%	2,5%	25,3%	29,1%	100,0%
2	Počet	2	0	7	1	0	1	2	3	8	0	30	2	58
PO	%	3,4%	,0%	12,1%	1,7%	,0%	1,7%	3,4%	5,2%	13,8%	,0%	51,7%	3,4%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total								
1	Počet	14	18	2	9	43								
PŘED	%	32,6%	41,9%	4,7%	20,9%	100,0%								
2	Počet	9	13	4	6	32								
PO	%	28,1%	40,6%	12,5%	18,8%	100,0%								

Trenérka JAN		Vedení družstva během cvičení												
		1 POSIL	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	11 OK	13 SZ	18 SK	Total	
1	Počet	3	4	1	4	1	2	5	9	0	9	0	38	
PŘED	%	7,9%	10,5%	2,6%	10,5%	2,6%	5,3%	13,2%	23,7%	,0%	23,7%	,0%	100,0%	
2	Počet	5	8	1	5	1	8	6	7	1	43	2	92	
PO	%	5,4%	8,7%	1,1%	5,4%	1,1%	8,7%	6,5%	7,6%	1,1%	46,7%	2,2%	100,0%	
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total								
1	Počet	8	1	0	0	9								
PŘED	%	88,9%	11,1%	,0%	,0%	100,0%								
2	Počet	7	24	7	7	45								
PO	%	15.6%	53.3%	15.6%	15.6%	100.0%								

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGNO – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky získané z video analýzy potvrzují částečně závěry zúčastněného pozorování, konkrétně pak větší aktivitu trenérky neboli přistupování k hráčkám na kratší vzdálenost. V situaci Zadávání cvičení a Vedení družstva během cvičení dosahuje trenérka výrazného snížení vzdálenosti a naopak výrazného zvýšení blízkosti hráčkám, významná změna je také v kategorii Sledování se zájmem. V situaci Zadávání cvičení pozorujeme také častější využívání obecného povzbuzení, chybou podmíněných instrukcí a méně potřeby udržovat kontrolu, což můžeme dát do souvislosti se snahou získávat si a udržovat pozornost hráček. V situaci Individuální korekce dosahuje trenérka výrazných změn v kategoriích Sledování se zájmem a Sledování po korekci. Pokud však uvážíme, že se jedná o individuální korekci, tzn., trenér udělí korekci, a buď od hráče odchází, nebo jej sleduje dál. Jedná se tak o sledování se zájmem po korekci. Tím pádem se tyto výsledky logicky vylučují a naznačují, že v této situaci by bylo užitečné využít pro sledování pouze jednu z nich. V dalších proměnných plynoucích ze systému CBAS výrazné změny nepozorujeme.

## Výsledky na základě odpovědí hráček

Chování a komunikační dovednosti trenérky byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 7: Hodnocení trenérky JAN hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenérka JAN									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	15,7	0,9	16	16,9	1,3	11	2,5	2,4	4	1,2
C2	9,1	3,1	16	8,2	2,7	11	-3,3	0,5	4	-0,9
C3	12,0	2,2	16	12,5	2,8	11	-2,3	3,0	4	0,5
C4	16,3	1,3	16	16,5	1,4	11	0,0	2,0	4	0,2
C5	11,9	1,9	16	12,1	2,3	11	-1,8	2,9	4	0,2
C6	10,6	2,9	16	11,5	2,7	11	-1,8	2,1	4	0,9
C7	8,5	4,1	16	8,7	1,4	11	1,5	1,7	4	0,2
C8	15,6	2,4	16	15,3	1,4	11	1,5	2,6	4	-0,4
C9	16,1	2,6	16	16,6	2,1	11	1,5	1,3	4	0,6
C10	13,1	3,0	16	15,1	1,4	11	0,5	1,9	4	2,0
C11	13,8	2,1	16	12,1	2,3	11	-1,5	2,4	4	-1,7
C12	11,7	3,0	16	11,4	2,6	11	0,0	2,9	4	-0,3

Kat.- kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3- POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenérky hráčkami (tabulka č. 7) můžeme vidět, že pouze čtyři hráčky hodnotily chování trenérky před i po intervenci. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že k největšímu posunu došlo v kategoriích C1 (ocenění), C2 (neocenění) a C3 (povzbuzení po chybě). Trenérka podle hráček častěji oceňuje to, co se daří, má menší tendenci nechat zdařilé pokusy bez ocenění a méně často po chybě povzbuzuje. Za povšimnutí stojí také kategorie C5 (potrestání) a C6 (kárání), kde došlo také k posunu. Můžeme předpokládat, že hráčky hodnotily chování trenérky více pozitivně. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

## Výsledky na základě subjektivního vnímání trenérky

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenérky byl zjišťován také pohled samotné trenérky pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 8: Subjektivní hodnocení trenérky JAN pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCÍ	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	2	3	1
C3	4	4	0
C4	4	4	0
C5	3	3	0
C6	3	3	0
C7	4	3	-1
C8	4	4	0
C9	2	3	1
C10	4	4	0
C11	4	3	-1
C12	3	4	1

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3- POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenérky ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Při obecném srovnání odpovědí hráček a trenérky (tabulka č. 7 a 8) pozorujeme relativní shodu ve většině kategoriích. Pouze v kategoriích Ocenění, Neocenění vnímají hráčky trenérku pozitivněji.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru provedla trenérka subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- vždy se snažím získat si pozornost hráček, ať skupiny či jednotlivce
- soustředím se na to, abych s nimi navázala kontakt
- snažím se vnímat reakce hráček na své chování
- méně často využívám tresty v podobě posilování či běhání, když se hráčkám něco nedaří
- po korekci hráčky se snažím dát jí prostor na další pokus a poskytnout zpětnou vazbu, tzn. dodržet T-H-T cyklus
- snažím se poznatky a dovednosti z této intervence využívat také v práci při kontaktu s kolegy či podřízenými
- potřebuji na všech pracovních bodech pracovat daleko delší dobu, abych si je více zažila

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedla následující:

- metoda VTI je velmi přínosná, každý trenér mládežnického volejbalu by si tím měl projít; uvědomuji si, jak velký vliv může mít trenér na dítě, na jeho rozvoj a vývoj osobnosti
- velmi přínosné je vidět sám sebe a reakce dětí na videu, vidět to, co se mi daří, to člověka potěší, ale i to, co není úplně zdařilé, na co si mám dát pozor; vidět sám sebe pomáhá více se na rozbory soustředit a zvyšuje motivaci do dalšího rozvoje
- práce s videem pomáhá propojit, resp. upřesnit, zkonkretizovat, porozumět tomu, co je napsáno v Manuálu pro trenéry
- způsob práce pomocí metody VTI mi vyhovuje, chod tréninků to nijak nenarušuje, hráčky po pár minutách kameru přestaly vnímat

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN1-JAN**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme v některých proměnných změnu a v jiných zase naopak stabilitu. Změny se projevují v prvcích komunikace spíše než v kategoriích ze systému CBAS, které tvoří dotazníky a video analýzu. Váhu však přikládáme závěrům

plynoucím z rozhovoru s trenérkou a ze zúčastněného pozorování, které popisují pozitivní změnu v chování trenérky, a kterou také částečně potvrdily odpovědi hráček v dotazníku. Práci s trenérkou JAN vnímáme jako úspěšnou, i když by další rozvoj a upevňování komunikačních dovedností bylo pro trenérku jistě dále přínosné.

### **Kazuistika PIN2-LIB**

Práce s trenérem LIB mládežnického volejbalu (starší žákyně) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se z 5 natáčení a 5 zpětnovazebných rozhovorů. V době spolupráce měl trenér 28 let a pět let trenérské praxe. V daném klubu byl nováčkem. Pravidelně absolvoval 3 tréninky týdně s družstvem starších žaček, v dané sezóně s týmem spíše více prohrávali, u družstva vnímal spíše výkonnostní stagnaci. V době spolupráce byl držitelem 3. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo nepedagogického směru, konkrétně manažerské. Trenér LIB měl o spolupráci pomocí metody VTI velký zájem, cítil, že mu to s týmem příliš nefunguje. Jak trenér, tak rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, si trenér stěžoval, že ho děvčata neposлуouchají, že se málo snaží a že se jejich výkon moc nezlepšuje. Jeho zakázka byla formulována směrem k práci s hráčkami (např. „Chtěl bych, aby byly hráčky více motivované, aby se jim více chtělo.“). Bylo tedy potřeba přeformulovat zakázku. Nakonec bylo s trenérem dohodnuto, že se na videu zaměříme na situaci individuální korekce a následně si sám stanoví své pracovní body.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenéra.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér začíná zadávat instrukce, aniž by si získal pozornost hráček, čeká však na vyplnění svých jednoduchých instrukcí. Chybí povzbuzení hráček pro plnění instrukcí. Daří se mu oddělovat informace o organizaci cvičení od obsahu cvičení, nepopisuje však, jak to cvičení mají hráčky provádět. Během zadávání instrukcí hráčkám nevěnuje pozornost, některé k němu stojí zády, nesnaží se jejich pozornost znovu získávat. Není pro hráčky příliš viditelný, neustále má ruce v bok. Po zahájení cvičení doplňuje informace o tom, jak mají hráčky cvičení provést, zvyšuje hlas a občas hráčky kárá.
- Individuální korekce: trenér se k hráčce váhavě přibližuje, zastaví se vedle ní, naváží spolu jen letmý oční kontakt. Trenér hráčce sděluje informace o tom, co

má dělat jinak, doplňuje náznakem názorné ukázky. Hráčka ho však nesleduje, nezastavuje se ve své činnosti (sbírání míče). Trenér se tedy příliš nesnaží získávat si její pozornost, ani jí pozornost nevěnuje. Poodstoupí, hráčka má další pokus, on ji ocenění, ale stojí opodál a ocenění není adresné. Je zde tedy náznak T-H-T cyklu.

- Vedení družstva během činnosti: trenér LIB stojí většinou za dvojicemi či trojicemi hráček pouze na jedné straně hřiště, tyto trojice pravidelně obchází a kontroluje, zda cvičení dělají správně. Stále má ruce v bok. Z větší dálky (na druhou stranu hřiště) volá na hráčky instrukce, co mají dělat jinak. Často ale ne vždy připojí oslovení hráčky a jeho instrukce jsou velmi strohé (např. „Prsty!“, „Ančo, ze spodu!“). Používá také kárání (např. „Kde máš stát!“, „Hejbej se!“).
- Celkově: trenér používá často pouze instrukce o tom, co mají hráčky dělat a následně doslova kontroluje splnění těchto instrukcí. V jeho projevu a chování chybí snaha hráčkám vysvětlit, příp. ukázat, jak mají dané prvky provést, čím a jak si mají pomoci, aktivaci hráček nevyužívá vůbec. Celkově byly tréninkové jednotky bez náboje, bez emocí a bez radosti.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérem pracovat, byly následující:

- při zadávání cvičení a při individuální korekci si získat pozornost hráček a nadále ji udržovat
- snažit se s hráčkami navázat kontakt
- věnovat hráčkám pozornost jak při zadávání cvičení tak také při individuální korekci
- více se pohybovat a k hráčkám se přibližovat tak, aby byl výraznější, aby si snáz získal pozornost hráček a aby mohl s hráčkami navázat kontakt
- snažit se hráčky aktivovat k vlastnímu myšlení, řešení, dát jim prostor se na tréninku podílet
- vysvětlovat, jak daný cvik mohou hráčky zvládnout, pomocí čeho
- ověřovat si přijetí a pochopení informací
- využívat názornou ukázku, zaměřit se také na její viditelnost
- dodržovat T-H-T cyklus
- hráčky více oceňovat, povzbuzovat, snažit se navodit příjemné emoce a dobré motivační klima

Pro **1. zpětnovazebný rozhovor (8. 4. 2010)** byly trenérovi vybrány momenty spadající do situace „individuální korekce“. Trenér mohl pozorovat reakce hráčky, když se k ní více přiblíží, když hráčku osloví a když zesílí svůj hlas. Pozoroval tedy výrazné signály, kterými si získává pozornost hráčky. Pro porovnání byla trenérovi následně ukázaná korekce hráčky, u které tyto prvky nevyužil. Cílem bylo, aby si uvědomil, jak je důležité získat si hráččinu pozornost a také to, že on je ten, který může sám ovlivnit, zda mu budou hráčky věnovat pozornost či ne. Následně trenér sledoval, jak se mu daří dodržet T-H-T cyklus.

*Pracovními body* se staly prvky jako získání si pozornosti pomocí oslovení, přiblížení se, oslovení, navázání očního kontaktu, dodržení T-H-T cyklu a zejména získání si opět pozornosti při následném ocenění pokroku hráčky.

S trenérem byl v rámci rozhovoru probrán také jeho celkový přístup k hráčkám. Trenér uvedl, že na začátku sezóny se snažil s hráčkami navodit spíše přátelský vztah, ale vzhledem k tomu, že mu hráčky tzv. přerostly přes hlavu, rozhodnul se svůj trenérský styl změnit. V dobré víře děvčata něco naučit a pomoci jim dosáhnout dobrého výsledku, zvolil k hráčkám naopak velmi direktivní přístup. Sám však říkal, že z takové práce nemá potěšení. Celkově trenér působil nejistě a nevěděl, jaký postoj má k hráčkám zaujmout. Na základě toho bylo s trenérem dohodnuto, že v rámci spolupráce se pokusíme nalézt takové vzorce chování a způsob komunikace, který jemu i hráčkám bude vyhovovat, tak, aby si všichni tréninky více užívali a cítili se lépe.

V rámci **2. zpětnovazebného rozhovoru (28. 4. 2010)** se trenér zaměřil nejprve na sledování individuální korekce hráčky. Sledoval, že se mu podařilo pomocí oslovení, přiblížení se a navázání očního kontaktu (stoupá si před hráčku) získat si pozornost hráčky. Následně vysvětloval a také ukazoval, co má hráčka dělat jinak. Trenérovi se bohužel nepodařilo udržet pozornost hráčky po celou dobu (nebylo ale jako pracovní bod). Po následném pokusu poskytnul zpětnou vazbu hráčce (ocenění), i když byla s menším časovým odstupem. Následně proběhla diskuse, jakým způsobem si trenér může udržet pozornost po celou dobu interakce. Nejvíce trenéra zaujala možnost aktivace, kterou ve své trenérské kariéře nikdy nevyužíval.

Na základě tohoto si trenér jako další *pracovní body* stanovil věnování pozornosti hráčce během korekce a znovuzískávání pozornosti, např. pomocí otázek. To vše si chtěl trenér vyzkoušet také při zadávání cvičení celé skupině.

**3. zpětnovazebný rozhovor** proběhl hned následující týden (**3. 5. 2010**). I po tak krátké době byl trenér spokojen s tím, co na videu pozoroval. Dařilo se mu při individuální korekci navázat s hráčkou kontakt (přiblížení se, oslovení, oční kontakt), hráčce s cvikem

pomáhal (provázel ji pohybem bez míče), nechával prostor pro další pokus a ocenil zlepšení. Trenérovi se nepodařilo využít aktivaci. Dle jeho slov to pro něj bylo něco natolik nového, že si musel dopředu promyslet, jaké otázky může klást. V rámci zadávání cvičení se trenérovi dařilo získat si pozornost celé skupiny výrazným signálem (např. „Stop!“, „Změna!“), následně se rozhlížel a čekal. Hráčkám pak cvičení vysvětloval a využíval názornou ukázkou. Během vysvětlování se mu nedařilo udržet pozornost hráček po celou dobu a také nevyužíval aktivaci. Následně cvičení zahájil slovy „Tak, jedem!“. Neověřoval si u hráček porozumění cvičení.

Trenér si na základě tohoto zhlédnutí stanovil *pracovní body* týkající se převážně situace zadávání cvičení, využívání názorné ukázky namísto složitějšího vysvětlování a příjemnějšího tónu hlasu a také jeden obecný pracovní bod - využívat více aktivační otázky.

Při **4. zpětnovazebném rozhovoru (10. 5. 2010)** trenéra na videu nejvíce zaujala příjemnější atmosféra na tréninku a také tón jeho hlasu. Při individuální korekci hráčky si povšimnul, že na větu „Andys, natáhni ty ruce a zrychli!“ hráčka nereagovala, ale když to zopakoval slovy „Aničko, vytáhni ruce.“, hráčka se na něj podívala a cvik opravila. Trenér se na videu také celkově více pohyboval, neměl tak často ruce v bok, usmíval se a hráčky povzbuzoval. Práce s otázkami se však trenérovi nepodařila. Proto si následně zkoušel video sám zastavovat v místech, kde by využití aktivace mohlo být užitečné, a vymýšlel způsoby, jak a na co se hráčky zeptat.

Trenér si tak pro svou další práci ponechal *pracovní body* z posledního rozhovoru.

Poslední **5. zpětnovazebný rozhovor (17. 5. 2010)** byl zaměřen na sledování situace individuální korekce a zadávání cvičení. Trenér věděl, že se mu na posledních pracovních bodech stále nepodařilo zapracovat, proto si chtěl spíše ověřit to, co se v průběhu spolupráce naučil. Zejména se zaměřil na sledování získávání si pozornosti ať celé skupiny nebo jednotlivce, navázání kontaktu, příjemnější tón v hlase a navození celkově příjemnější atmosféry.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér ukončuje předchozí cvičení a zahajuje vysvětlování dalšího slovy „taaaak, teď budeme dělat...“, začíná hráčkám dávat informace týkající se organizace, čeká a rozhlíží se. Následně sděluje, co mají hráčky dělat, doplňuje informaci o tom, jak to mají provést (např. „Musíte rychle vstát, abyste to stihly, míč si hodte vysoko.“). V průběhu vysvětlování si znovu získává pozornost tak, že se po hřišti pohybuje, je tedy výrazný, zdůrazňuje také verbálně klíčové body (zvyšuje hlas, ale

nekřičí). Čeká, než se hráčky nachystají, reaguje na neporozumění jedné hráčky, odpovídá jí a následně cvičení odstartuje slovem „jedem!“.

- Individuální korekce: trenérovi se daří s hráčkou navázat kontakt, získat si pozornost tím, že se k hráčce přibližuje, stojí k ní čelem, naváže s ní oční kontakt. Využívá názornou ukázkou (působí ale svázaně) a nechává hráčce prostor k dalšímu pokusu. Ten sleduje, hráčce dopomáhá v průběhu instrukcemi (např. „Dozadu.“, „A zpátky.“), povzbuzuje ji a oceňuje. Dodržuje tak T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér se mezi hráčkami pohybuje, dochází k nim blíže, přechází na druhou stranu hřiště. Při korekci střídá T-H-T s občasnými T-H cykly. Usmívá se, instrukce sděluje příjemným tónem – nejedná se o příkazy, ale spíše naznačuje snahu pomoci. Hráčky opravuje, oceňuje a povzbuzuje.

Trenér byl se svým chováním a stylem vedení tréninku na poslední nahrávce spokojen. Oceňoval převážně možnost vyzorovat si vlastní styl trénování, který funguje. Uváděl, že si dříve neuměl představit, jak jinak by se trenér mohl chovat. Zároveň byl rád, že tréninky byly pro něj a snad i pro hráčky daleko příjemnější.

Vzhledem k relativní spokojenosti trenéra se svým pokrokem a končící volejbalové sezóně a nástupu „promíchávání“ týmů (starší odcházejí, mladší přicházejí), byla spolupráce ukončena.

### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

Celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenéra došlo během 2 měsíců k těmto změnám:

- celkový verbální projev trenéra je mnohem příjemnější, nejedná se pouze o příkazy, ale spíše o snahu hráčkám pomoci
- usmívá se
- více se pohybuje, tzn., k hráčkám přistupuje, když k nim mluví
- méně má ruce v bok
- s hráčkami je více v kontaktu
- získává si pozornost celé skupiny i jednotlivce (přiblížení se, oslovení, postavení čelem, oční kontakt)



- s jednou hráčkou či dvojicí/trojicí tráví více času, snaží se dodržet častěji T-H-T vzorec
- mění hlasitost svého verbálního projevu
- častěji poskytuje zpětnou vazbu adresně
- častěji povzbuzuje a oceňuje
- častěji využívá názornou ukázkou
- sděluje hráčkám, jak mají cvičení provést, čím si mají pomoci

Trenérovi se příliš nepodařilo zakomponovat aktivaci hráček k vlastnímu myšlení či řešení, ověřování si přijetí a pochopení a věnování pozornosti hráčkám.

### Výsledky na základě video analýzy

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenéra proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují četnost výskytu a dobu trvání pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují (proto obsahuje každá tabulka jiný počet proměnných). Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.

Tab. 9: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra LIB

Trenér LIB		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení									
		1 POSIL	3 CHPTI	5 KÁR	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	1	3	1	0	2	6	25	44	1	83
PŘED	%	1,2%	3,6%	1,2%	,0%	2,4%	7,2%	30,1%	53,0%	1,2%	100,0%
2	Počet	0	1	0	2	2	3	37	84	0	133
PO	%	,0%	,8%	,0%	1,5%	1,5%	2,3%	27,8%	63,2%	,0%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total					
1	Počet	7	16	9	13	45					
PŘED	%	15,6%	35,6%	20,0%	28,9%	100,0%					
2	Počet	27	21	19	19	86					
PO	%	31,4%	24,4%	22,1%	22,1%	100,0%					

Trenér LIB		Individuální korekce							
		1 POSIL	3 CHTI	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	2	4	1	4	2	26	6	46
PŘED	%	4,3%	8,7%	2,2%	8,7%	4,3%	56,5%	13,0%	100,0%
2	Počet	4	7	3	13	2	43	18	90
PO	%	4,4%	7,8%	3,3%	14,4%	2,2%	47,8%	20,0%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total			
1	Počet	0	9	9	14	32			
PŘED	%	,0%	28,1%	28,1%	43,8%	100,0%			
2	Počet	5	11	23	22	61			
PO	%	8,2%	18,0%	37,7%	36,1%	100,0%			

Trenér LIB		Vedení družstva během cvičení											
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHTI	4 TREST	5 KÁR	8 OTI	9 OP	10 ORG	12 CHPP	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	7	1	8	1	4	8	7	3	1	61	0	102
PŘED	%	6,9%	1,0%	7,8%	1,0%	3,9%	7,8%	6,9%	2,9%	1,0%	59,8%	,0%	100,0%
2	Počet	1	1	5	0	0	0	1	2	0	72	4	88
PO	%	1,1%	1,1%	5,7%	,0%	,0%	,0%	1,1%	2,3%	,0%	81,8%	4,5%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total							
1	Počet	7	7	20	27	61							
PŘED	%	11,5%	11,5%	32,8%	44,3%	100,0%							
2	Počet	4	17	28	27	76							
PO	%	5,3%	22,4%	36,8%	35,5%	100,0%							

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGNO – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky získané na základě video analýzy potvrzují některé závěry zúčastněného pozorování. Konkrétně, u trenéra LIB pozorujeme častější přistupování neboli přibližování k hráčkám v situaci Vedení družstva během cvičení (pokles kategorie Daleko a zvýšení kategorie Blízko), méně kárání, obecných technických instrukcí a obecného povzbuzení v rámci Vedení družstva během činnosti, což zcela se závěry zúčastněného pozorování nekoresponduje. Naopak delší dobu setrvání u hráčky a její sledování po korekci dáváme do souvislosti s dodržováním T-H-T cyklu korekce. V dalších proměnných plynoucích ze systému CBAS výrazné změny nepozorujeme.

### Výsledky na základě odpovědí hráček

Chování a komunikační dovednosti trenéra byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 10: Hodnocení trenéra LIB hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér LIB									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	14,9	2,6	11	15,5	2,7	11	-0,2	1,8	6	0,6
C2	10,0	2,5	11	7,5	1,9	11	-2,5	3,3	6	-2,5
C3	12,1	2,2	11	12,5	2,3	11	1,2	3,1	6	0,5
C4	15,1	2,4	11	15,5	2,9	11	0,0	3,1	6	0,4
C5	10,9	2,2	11	11,3	1,8	11	-0,5	1,2	6	0,4
C6	10,5	2,7	11	10,1	1,9	11	-0,3	2,1	6	-0,4
C7	10,4	1,4	11	8,2	2,3	11	-1,2	2,1	6	-2,2
C8	13,7	2,7	11	15,0	3,3	11	1,5	3,8	6	1,3
C9	14,1	1,7	11	15,5	2,5	11	0,0	2,0	6	1,5
C10	13,1	1,7	11	13,0	2,4	11	-1,0	1,3	6	-0,1
C11	12,8	2,8	11	12,5	3,3	11	-0,5	2,5	6	-0,4
C12	11,2	3,5	11	11,1	3,0	11	0,5	2,3	6	-0,1

Kat. - kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3- POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBEČNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBEČNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBEČNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráčkami můžeme vidět, že pouze šest hráček hodnotilo chování trenéra před i po intervenci. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že k největšímu posunu došlo pouze v kategoriích C2 (neocenění) a C8 (udržování kontroly). Trenér má tedy podle hráček menší tendenci nechat zdařilé pokusy bez ocenění, což koresponduje se závěrem zúčastněného pozorování a častěji říká, co a jak mají hráčky udělat, tzn., udržuje kontrolu. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

### Výsledky na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 11: Subjektivní hodnocení trenéra LIB pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	3	2	-1
C3	1	2	1
C4	4	4	0
C5	2	2	0
C6	3	3	0
C7	2	1	-1
C8	1	5	4
C9	5	5	0
C10	4	4	0
C11	5	4	-1
C12	2	3	1

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Pouze v kategorii C8 (udržování kontroly) pozorujeme velký posun, tzn., trenér podobně jako hráčky vnímá, že častěji hráčkám sděluje, co a jak mají dělat, jak se mají rozdělit, zorganizovat cvičení atd. Při obecném srovnání odpovědí hráček a trenéra (tabulka č. 10 a 11) pozorujeme relativní shodu ve většině kategoriích. Pouze v kategorii C2 (neocenění) vnímají hráčky trenéra více pozitivně.

Trenér v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedl subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- snažím se vždy na začátku tréninku navodit příjemnou atmosféru
- vždy se snažím získat si pozornost hráček, ať skupiny či jednotlivce tak, abych s nimi navázal kontakt
- dávám si pozor na přechody mezi cvičeními, tzn. ukončit jedno, získat si znovu pozornost a zadávat postupně cvičení další
- snažím se vnímat reakce hráček na své chování
- po korekci hráčky se snažím dát jí prostor na další pokus a poskytnout zpětnou vazbu, tzn. dodržet T-H-T cyklus
- celkově jsou tréninky více v pohodě, fungují, probíhají v dobré náladě, u většiny hráček vidím snahu

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedl následující:

- s metodou VTI se mi pracuje velmi dobře, každý trenér 3. trenérské třídy by měl takovou spolupráci absolvovat; je důležité, aby trenéři kvůli nefungujícím tréninkům odradili od volejbalu děti nebo sami sebe, aby se tam netrápili
- velmi přínosná je možnost vidět sám sebe na videu, pro práci to přináší více motivace, je to intenzivnější

- video mi dává možnost vidět to, co funguje, to poznám z reakcí hráček, velmi užitečné je srovnání s momenty, které úplně nefungují; je to jakési ověření toho, co a proč je užitečné dělat
- video rozborů mi pomohly si uvědomit, že já jsem ten, který může ovlivnit pomocí naplněných pracovních bodů atmosféru na tréninku
- sledovat své pokroky na videu je určitě přínosné také pro mou sebedůvěru; zároveň si však všímám i momentů, na kterých je potřeba ještě zapracovat
- použití Manuálu pro trenéry vítám jako užitečný doplněk k videu, samotný by nestačil, jelikož nemůže obsáhnout reálné situace
- vliv kamery na výkon svůj i hráček jsem pozoroval pouze na začátku prvního tréninku, následně jsme si na ni všichni přivykli
- největší posun u sebe jsem zaznamenal cca po 2. zpětnovazebném rozhovoru
- jediným nedostatkem byly krátké intervaly mezi jednotlivými natáčeními, potřeboval bych si pracovní body častěji vyzkoušet, více si je natrénovat a zautomatizovat

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN2-LIB**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme v některých proměnných změnu a v jiných zase naopak stabilitu. Změny se projevují jak v prvcích komunikace (trenér se snaží s hráčkami navázat kontakt, je jim blíže, zůstává u hráčky po korekci), tak v kategoriích plynoucích ze systému CBAS (trenér méně kárá, více povzbuzuje a méně neoceňuje). I když tedy video analýza a dotazníky neukázaly (nepotvrdily) mnoho změn v chování, váhu přikládáme závěrům plynoucím z rozhovoru s trenérem a také ze zúčastněného pozorování, které popisují pozitivní změnu v chování trenéra. Práci s trenérem LIB vnímáme jako úspěšnou, zejména pak úspěšné najít si vhodného přístup k hráčkám a zvýšení sebedůvěry trenéra. Další rozvíjení a upevňování komunikačních dovedností trenéra by však jistě bylo dále přínosné.

### **Kazuistika PIN3-KAR**

Práce s trenérem KAR mládežnického volejbalu (starší žáci) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se z 3 natáčení a 3 zpětnovazebných rozhovorů. V době spolupráce měl trenér 70 let, trenérské profesi se věnoval od svých 20 let, tzn., měl 50 let trenérské praxe. V daném klubu byl dlouholetým a oblíbeným trenérem. Pravidelně absolvoval 3 tréninky týdně s družstvem starších žáků, v dané sezóně s týmem spíše více vyhrávali, u družstva vnímal spíše výkonnostní růst. V době spolupráce byl držitelem 1. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo

nepedagogického směru, v době spolupráce již byl několik let v důchodu. Trenér KAR vzhledem ke svým dlouholetým zkušenostem jak s chlapeckými tak s dívčími týmy měl o spolupráci zájem, chtěl si ověřit, že svou práci dělá dobře, ale pracovat na svém rozvoji vzhledem k věku již příliš nechtěl. Jak trenér, tak rodiče hráčů podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, byla trenérova zakázka jednoznačná. Ověřit si, že svou práci, které se věnuje mnoho let, dělá dobře, tzn., že trénink funguje bez problémů, hráči ho poslouchají, plní jednotlivá cvičení a v průběhu tréninku se v jednotlivých prvcích zlepšují.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenéra.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér ukončuje cvičení slovem „dost“, přemísťuje se směrem doprostřed hřiště, hlasitěji sděluje, co a proč mají hráči dále dělat, chybí vysvětlení, jak cvičení dělat, na co se zaměřit apod. Na hráče nečeká, nesnaží se získat si jejich pozornost. Ne všichni hráči vědí, co mají dělat, zorientují se podle ostatních. Cvičení trenér startujeme slovem „tak, jedem“.
- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje, přechází celé hřiště, staví se k němu čelem a navazuje oční kontakt. Hráče nejprve ocení a následně začíná sdělovat a ukazovat, jak má daný prvek dělat jinak (např. „Dobrý to je!“, „Příště se zaměř na ...“). Hráče už ale nesleduje, stejně tak hráč během vysvětlování trenéra nesleduje. Následně trenér navazuje znovu oční kontakt a hráč trenéra začíná sledovat během dalšího vysvětlování. Korekci trenér ukončuje tak, že začíná mluvit na jiného hráče. Sledujeme tak T-H cyklus. V jiných situacích ale také T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér stojí na jednom místě a poskytuje neadresné instrukce. Vzhledem k jeho postavení na hřišti (hráči se u něj postupně střídají) je většinou zřejmé, ke komu instrukce směřují. Někdy však křičí instrukce také na hráče na druhé straně hřiště. Používá většinou pomocnou formou instrukcí těsně před a během pokusu („Nohy v pohybu.“, „Á hop!“, „Do kolen!“), korekci po pokusu (např. „Zůstal jsi tam viset.“) nebo ocenění (např. „Dobře!“, „Noo, to je ono.“). Při korekcích využívá pouze T-H cyklus.
- Celkově: tréninky působí klidným dojmem, trenér využívá jak korekce, tak ocenění a také vtipné odlehčení, i přes vyšší věk se na hřišti pohybuje a k hráčům

často přistupuje. Za účelem chystání pomůcek, organizace apod. je na tréninku přítomen asistent.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérem pracovat, byly následující:

- při zadávání nového cvičení si získat pozornost všech hráčů, dát jim prostor na dokončení předchozí činnosti a splnění instrukcí týkajících se organizace cvičení
- sdělit hráčům, jak mohou cvičení provést, čím a jak si mají pomoci, nebo na co konkrétně se mají zaměřit
- ověřit si u hráčů pochopení zadání
- při individuální korekci se zaměřit na věnování pozornosti hráči a na udržení jeho pozornosti během vysvětlování či ukazování
- využívat aktivaci a umožnit hráčům si k řešení dojít
- během cvičení sdělovat korekce či ocenění adresně

Pro **1. zpětnovazebný rozhovor (14. 4. 2010)** byly trenérovi vzhledem k jeho „zakázce“ vybrány momenty týkající se všech třech typů situací, tzn., zadávání cvičení, individuální korekce a činnost během cvičení. Trenér tak mohl sledovat, že se mu daří s hráčem navázat kontakt a získat si pozornost při individuální korekci, nicméně při zadávání cvičení celé skupině se mu to ne vždy daří. Tzn., pro diskusi bylo tématem získání a udržení si pozornosti, jak a pomocí čeho to může trenér provést a jaký význam to pro něj i pro hráče má. Trenér si sám vypořádal, že by bylo žádoucí, kdyby při individuální korekci setrval delší dobu a vyčkal na další pokus, který by následně mohl ocenit. Dále trenér sledoval svou činnost během cvičení, používání ocenění, instrukcí před a během činnosti. S tím, co trenér na videu viděl, byl spokojený, ověřil si, že mu tréninky fungují dobře, že hráči dělají to, co mají a že projevují v tréninku vysoké nasazení. Jeho postřeh o potřebě naplnění T-H-T cyklu byl velmi žádoucí.

*Pracovní body* si trenér nestanovil žádné, sdělil, že na sobě ve svém věku nepotřebuje pracovat, nicméně projevil požadavek zaměřit se na příštím natáčení na úvodní pohovor s hráči. Chtěl si tedy ověřit, že i v této situaci si vede dobře.

V rámci **2. zpětnovazebného rozhovoru (20. 4. 2015)** se trenér zaměřil na sledování zmíněného pohovoru. Ten se týkal přípravy na turnaj, přístupu k přípravě na turnaj, složení družstva apod. Trenér mohl sledovat, že ve chvílích, kdy změnil intonaci hlasu, mluvil hlasitěji, sděloval informace adresně a rozhlížel se, hráči zvedli hlavy a začali trenéra sledovat. Podobně působil na hráče také příběh a pořekadlo, které do svého proslovu trenér zapojil. Ve chvílích, kdy však mluvil monotónně a obecně, nerozhlížel se, hráči mu příliš pozornosti nevěnovali.

S trenérem proběhla následně diskuse o tom, jak by mohl postřehy z předchozího rozboru využít i v této situaci, např. být čelem ke všem hráčům (na nahrávce několik hráčů sedělo po boku trenéra), navázat oční kontakt, použít oslovení, příp. dotyk apod., tak, aby si zajistil větší pozornost hráčů. Dále bylo trenérovi navrženo používání otázek, tzn. aktivace hráčů k vlastnímu řešení problému, zároveň prostředek pro získání pozornosti. To trenéra velmi zaujalo a stanovil si, že to s nimi vyzkouší. I když to nebylo nazváno přímo jako *pracovní bod*, bylo z jeho reakce zřejmé, že zkusí to svého projevu zakomponovat práci s otázkami.

Na posledním **3. zpětnovazebném rozhovoru (12. 5. 2010)** mohl trenér sledovat situaci individuální korekce a zadávání cvičení. Při individuální korekci se mu podařilo s hráčem navázat kontakt, získat si jeho pozornost a udržet ji po dobu vysvětlování. Hráči vysvětloval a ukazoval, co a jak má dělat, před dalším pokusem mu instrukce připomněl a následně ocenil zlepšení. Dodržel tak T-H-T cyklus. Stejně tak při zadávání cvičení se mu podařilo získat si pozornost hráčů, vysvětlil a ukázal, co mají dělat, rozhlížel se, pohyboval se po hřišti, zdůraznil hlavní prvky a pojmenoval podobnost s jiným cvičením. Hráči mu věnovali pozornost. Práce s otázkami se však ani v jedné situaci neobjevila.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér píská na píšťalku, čeká, než hráči docvičí. Pojmenovává, že budou dělat další cvičení podobné tomu z minulého tréninku. Pohybuje se směrem do hřiště, zdůrazňuje, co mají dělat. Ve chvíli, kdy pozoruje, že by hráči už začali cvičení provádět, zdůrazňuje nahlas slovem „Pozor!“, jak mají cvičení provést, na co si mají dát pozor a na co se mají soustředit z hlediska techniky. Během vysvětlování se neustále rozhlíží. Následně startuje cvičení slovy „Tak, jedem.“.
- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje, staví se k němu čelem, navazuje oční kontakt, oslovení nezahrnuje. Říká hráči, co nemá dělat a ukazuje mu to, hráč ho sleduje, dále doplňuje, jak to má provádět lépe, znovu s hráčem navazuje oční kontakt. Poodstupuje, před dalším pokusem hráči připomene základní informaci a následně pokus ocenění a doplnění další korekci. Dodrží tak T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér stojí na místě, věnuje se hráči, který je mu nejblíže, korekci provádí formou T-H-T cyklu. Tuto korekci střídá s dalšími, směrem ke vzdálenějším hráčům, ne vždy však adresně a většinou formou T-H cyklu. Trenér se často usmívá a některé situace se snaží odlehčit.

Trenér byl se svým chováním a dovednostmi na videu spokojen. Vzhledem k jeho zakázce „ověřit si, že to dělám dobře“ a vzhledem ke spokojenosti s některými návrhy videotrenéra na zefektivnění tréninku, byla spolupráce s trenérem ukončena.

### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

I když trenér verbálně nevyjadřoval snahu na svých dovednostech pracovat (pouze na práci s otázkami), celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenéra došlo během 1 měsíce k těmto změnám:

- získává si pozornost celé skupiny a snaží se ji udržet (přiblížení se, postavení čelem, oční kontakt, výrazné signály, rozhlížení se)
- s jedním hráčem při individuální korekci tráví více času, snaží se dodržet častěji T-H-T vzorec
- během individuální korekce se snaží udržet si pozornost hráče, sledovat ho
- sděluje hráčům, jak mají cvičení provést, čím si mají pomoci, na co se mají soustředit

Trenérovi se nepodařilo zakomponovat aktivaci hráčů k vlastnímu myšlení či řešení, ověřování si přijetí a pochopení a sdělovat instrukce během cvičení adresně.

### **Výsledky získané na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenéra proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují četnost výskytu a dobu trvání pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují (proto obsahuje každá tabulka jiný počet proměnných). Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.



Tab. 12: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra KAR

Trenér KAR		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení							
		3 CHPTI	5 KÁR	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	Total
1	Počet	1	1	0	2	5	10	23	42
PŘED	%	2,4%	2,4%	,0%	4,8%	11,9%	23,8%	54,8%	100,0%
2	Počet	1	0	1	6	2	8	43	61
PO	%	1,6%	,0%	1,6%	9,8%	3,3%	13,1%	70,5%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total			
1	Počet	7	5	4	7	23			
PŘED	%	30,4%	21,7%	17,4%	30,4%	100,0%			
2	Počet	17	12	6	8	43			
PO	%	39,5%	27,9%	14,0%	18,6%	100,0%			

Trenér KAR		Individuální korekce									
		1 POSIL	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	8 OTI	10 ORG	12 CHPP	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	1	3	0	0	1	0	2	23	0	36
PŘED	%	2,8%	8,3%	,0%	,0%	2,8%	,0%	5,6%	63,9%	,0%	100,0%
2	Počet	1	9	1	1	0	1	0	22	5	44
PO	%	2,3%	20,5%	2,3%	2,3%	,0%	2,3%	,0%	50,0%	11,4%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total					
1	Počet	6	8	2	7	23					
PŘED	%	26,1%	34,8%	8,7%	30,4%	100,0%					
2	Počet	6	15	2	4	27					
PO	%	22,2%	55,6%	7,4%	14,8%	100,0%					

Trenér KAR		Vedení družstva během cvičení								
		1 POSIL	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	Total
1	Počet	0	3	0	3	1	1	8	28	44
PŘED	%	,0%	6,8%	,0%	6,8%	2,3%	2,3%	18,2%	63,6%	100,0%
2	Počet	1	6	2	4	1	0	7	39	64
PO	%	1,6%	9,4%	3,1%	6,3%	1,6%	,0%	10,9%	60,9%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	Total					
1	Počet	22	4	2	28					
PŘED	%	78,6%	14,3%	7,1%	100,0%					
2	Počet	21	22	0	43					
PO	%	48,8%	51,2%	,0%	100,0%					

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGNO – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky získané na základě video analýzy částečně potvrzují některé závěry zúčastněného pozorování. Konkrétně, u trenéra KAR pozorujeme výrazně častější přístupování neboli přibližování k hráčům v situaci Vedení družstva během cvičení (pokles kategorie Daleko a zvýšení kategorie Blízko). Při Individuální korekci používá trenér častěji chybou podmíněné technické instrukce, což dáváme do souvislosti s větší snahou hráčům cvičení vysvětlit, zdůraznit klíčové prvky či postupy, a také daleko delší dobu sleduje hráče po korekci, tzn., dodržuje T-H-T cyklus. V dalších proměnných plynoucích ze systému CBAS výrazné změny nepozorujeme.

### Výsledky na základě odpovědí hráčů

Chování a komunikační dovednosti trenéra byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráči pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 13: Hodnocení trenéra KAR hráči pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér KAR									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	15,1	2,4	8	15,9	2,7	8	1,0	1,4	4	0,7
C2	8,6	1,8	8	8,4	2,0	8	-1,5	1,9	4	-0,3
C3	12,8	1,8	8	12,8	2,7	8	1,8	2,9	4	0,0
C4	15,8	1,7	8	15,1	1,4	8	-1,0	1,6	4	-0,6
C5	7,8	2,0	8	7,6	2,2	8	-1,0	1,6	4	-0,1
C6	7,1	1,8	8	7,6	1,6	8	-0,8	1,0	4	0,5
C7	7,9	2,1	8	8,9	1,7	8	1,5	3,1	4	1,0
C8	15,4	2,0	8	15,9	1,6	8	0,0	1,8	4	0,5
C9	17,0	1,6	8	17,1	1,2	8	-0,5	1,3	4	0,1
C10	12,8	1,8	8	14,0	1,9	8	0,5	1,3	4	1,3
C11	14,3	2,3	8	15,0	1,9	8	0,8	1,0	4	0,7
C12	14,6	2,6	8	14,3	2,4	8	0,3	0,5	4	-0,4

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBEČNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBEČNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBEČNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráči můžeme vidět, že pouze čtyři hráči hodnotili chování trenéra před i po intervenci. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že k největšímu posunu došlo pouze v kategoriích C2 (neocenění), C3 (povzbuzování) a C7 (ignorování chyb). Trenér má tedy podle hráčů menší tendenci nechat zdařilé pokusy bez ocenění, častěji povzbuzuje, když se hráčům něco nepodaří a více ignoruje chyby, což se však logicky vylučuje. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

### Výsledky na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 14: Subjektivní hodnocení trenéra KAR pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCÍ	DIFERENCE
C1	5	5	0
C2	1	1	0
C3	1	2	1
C4	5	4	-1
C5	2	2	0
C6	3	2	-1
C7	1	1	0
C8	5	5	0
C9	5	5	0
C10	5	4	-1
C11	5	5	0
C12	5	4	-1

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBEČNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBEČNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBEČNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Tento závěr může dokládat počáteční neochotu trenéra na sobě pracovat, něco nového se učit. Při obecném srovnání odpovědí hráčů a trenéra (tabulka č. 13 a 14) pozorujeme relativní shodu

ve většině kategoriích. Pouze v kategoriích C2 (neocenění), C3 (povzbuzení) a C7 (ignorování chyb) vnímají hráči nepatrnou změnu v chování trenéra.

Trenér v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedl subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- vzhledem k tomu, že jsem si nestanovoval žádný cíl, jelikož už ve svých letech na sobě pracovat nechci, žádnou změnu u sebe nepozoruji
- kdybych však chtěl na sobě pracovat, zaměřil bych se na sledování přístupu k jednotlivým hráčům, rád bych se naučil, jak ke každému z nich přistupovat, tzn., pracoval bych na věnování pozornosti hráči

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedl následující:

- metoda VTI je velmi užitečná, je poučné se vidět
- začínající trenéři (resp. trenéři chvíli po začátku své kariéry) by si měli metodou VTI rozhodně projít; musí mít ale na to chuť, chuť na sobě pracovat
- užitečné je se na videu vidět, člověk se pak hned v dalším tréninku může na něco zaměřit a následně se na videu podívat na to, jak mu to šlo
- přítomnost kamery jsme já i kluci vnímali pouze na začátku prvního tréninku, nijak to však nenarušovalo průběh tréninkové jednotky
- velmi přínosné je sledovat na videu sám sebe, potřebuji znát situaci a kontext, což bych v případě sledování jiného trenéra neměl, potřebuji úseky na videu nějak interpretovat (např. „K Filipovi jsem mohl udělat krok blíže, ale nechtěl jsem ho vytrhávat z tréninkového zaujetí“)
- v porovnání s Manuálem pro trenéry je práce s videem daleko užitečnější, vidět se na videu má daleko větší dopad, je to „agresivnější“
- velmi příjemné a povzbuzující je sledovat na videu zdařilé momenty, avšak porovnávat dvě podobné situace, které řeším jinak, a sledovat reakce hráčů na mé chování je také velmi přínosné

I když trenér KAR opakovaně deklaroval, že na sobě pracovat nechce, z jeho odpovědí bylo patrné, že některé momenty ze zpětnovazebního rozhovoru mu v paměti utkvěly a že se je následně v tréninku snažil zakomponovat či opětovně využít.

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN3-KAR**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme pouze v několika málo proměnných změnu, ve většině pak spíše neměnnost proměnných. Mírné změny se projevují jak v dílčích prvcích komunikace (trenér je hráčům blíže, získává si jejich pozornost), tak v kategoriích plynoucích ze systému CBAS (obecné technické instrukce a chybou podmíněné instrukce, neoceňování a povzbuzování). I vzhledem k menším změnám v chování trenéra hodnotíme tuto spolupráci jako úspěšnou. To z toho důvodu, že i přes malou motivaci trenéra plynoucí z jeho vysokého věku můžeme konstatovat, že metoda VTI měla svým způsobem na chování trenéra vliv. Vzhledem k dlouholetým zkušenostem trenéra si také velmi vážíme jako pozitivního hodnocení metody VTI a práce s ní.

### **Kazuistika PIN4-ZDE**

Spolupráce s trenérem ZDE mládežnického volejbalu (starší žáci) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se ze 4 natáčení a 4 zpětnovazebných rozhovorů. V době spolupráce měl trenér 43 let, trenérské profesi se věnoval 4 roky. Pravidelně absolvoval 3 tréninky týdně s družstvem starších žáků, v dané sezóně s týmem spíše více vyhrávali, u družstva vnímal spíše výkonnostní růst. V době spolupráce byl držitelem 2. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo nepedagogického směru. Trenér ZDE měl o spolupráci zájem, byl si vědom toho, že práce s družstvem neprobíhá tak, jak by mohla, že je spousta věcí, které by on sám mohl vylepšit. Sám si však nevěděl rady, jak své trénování zlepšit. Jak trenér, tak rodiče hráčů podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, byla trenérova zakázka jednoznačná. Byl si vědom toho, že hráče příliš nechválí a nepovzbuzuje. Chtěl se tedy naučit, jakým způsobem a kdy je oceňovat.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenéra.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér přerušuje pauzu na pití jasným signálem „tak, jdeme, jdeme“ a zároveň tleská. Nečeká však na hráče a sděluje, aby si do dvojice vzali míč. (Pozn. Pauza na pití probíhá na chodbě, tzn., když trenér začíná mluvit, hráči ho nevidí a nemusí ho ani slyšet.) Hráči si berou klasické míče, nevidí však, že trenér stojí u medicinbalů a chce, aby si je vzali. Kárá hráče, že si berou špatné míče. Další pokyny nesděluje, hráči se rozmisťují po tělocvičně tak, jak jsou obvykle zvyklí. Opět hráče kárá (např. „Kam zase

jdete!“). Říká hráčům „Pojďte tady.“, dále to ale nespecifikuje, hráči tak neví, kam přesně si mají stoupnout. Opět je kárá. Sdělí, co mají dělat, instrukce ale není jasná, a cvičení odstartuje (např. „Jedeme, hop!“)

- Individuální korekce: trenér stojí opodál hráče, reaguje na jeho chybu „rozhozením“ rukama a hráče kárá (např. „Co to bylo Honzo?“). Následně hráči ukazují, jak to má vypadat správně, hráč ale chytá balón a nestihne se na trenéra podívat, což ale trenér nevnímá, nevěnuje hráči pozornost. Hráč provádí další pokus, ten trenér sleduje a po jeho provedení zakroučí odmítavě hlavou, ale dívá se jinam. Hráč sleduje jeho reakci, čeká zřejmě povzbuzení nebo radu, jak na to. Trenér mu však nevěnuje pozornost. Jedná se tak o T-H cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér stojí během cvičení stále na okraji hřiště, poskytuje hráčům na dálku korekce a doplňuje instrukce, vše ale většinou neadresně (např. „Má to být výš!“, „Nadhoz před sebe!“). Používá také kárání, to naopak většinou adresně (např. „Honzo, proč tak blbě bokem?“, „Petře, no tak už ale zaber!“).
- Celkově: trenér ZDE projevuje spíše autoritativní vedení, od svěřenců si drží odstup, není schopný vytvořit přátelskou a klidnou pracovní atmosféru. Jeho odstup je zjevný ve větší fyzické vzdálenosti, kterou od chlapců udržuje. Příliš se po tělocvičně nepohybuje, jeho informace a instrukce se tak mohou v šumu ztratit. Hráči tak často nemají zpětnou vazbu, resp. přijímají od trenéra převážně kritiku a kárání.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérem pracovat, byly následující:

- při zadávání nového cvičení si získat pozornost všech hráčů, dát jim prostor na dokončení předchozí činnosti a splnění instrukcí týkajících se organizace cvičení, zvláště pak v situacích, kdy hráči pijí na chodbě
- sdělovat jasné a konkrétní informace týkající se organizace a obsahu cvičení (např. „Stoupněte si na konec žluté čáry, dvojice proti sobě a přehazuje si míč v běhu.“)
- ověřovat si pochopení zadání
- při individuální korekci s hráčem navázat kontakt, získat si jeho pozornost, udržovat pozornost při vysvětlování či ukázce
- při prvním kontaktu s hráčem se vyvarovat kárání
- věnovat hráči pozornost

- dodržet T-H-T cyklus, ocenit pokrok či snahu hráče
- během cvičení se více pohybovat, věnovat pozornost postupně všem hráčům, informace a pokyny sdělovat adresně
- vyvarovat se kárání a spíše hráče povzbudit, poradit, jak a pomocí čeho mohou prvek zlepšit
- zapojit aktivaci hráčů, dát jim prostor pro vlastní volbu a vlastní řešení problému

Pro **1. zpětnovazebný rozhovor (14. 4. 2010)** byly trenérovi vzhledem k jeho zakázce vybrány momenty, kdy hráče povzbuzuje (např. „Tak jedem, ještě chvílku, hop!“), kdy je povzbuzuje po chybě a přijímá jejich iniciativy (např. „V pohodě, Honzo, to přijde!“) a kdy oceňuje (např. „To je ono, výborně!“ a zatleská). Důležité bylo, aby trenér v těchto situacích sledoval reakce hráčů na své chování, a jaký to má vliv na další vývoj tréninku. Cílem také bylo ukázat trenérovi, že tyto prvky umí, že jde „pouze“ o to naučit se je využívat častěji. A i když ne vždy připojil oslovení, měl s hráčem oční kontakt, takže bylo evidentní, komu zpětná vazba patřila. Dále byla trenérovi ukázána situace, kdy mění jeden typ cvičení za druhý, organizace však zůstává stejná, hráči se nikam nepřemisťují. Zde se trenérovi podařilo si získat pozornost hráčů, čekal, než docvičí a jasně a konkrétně vysvětloval a ukazoval, co a jak budou dělat dále. Následně s trenérem proběhla diskuse, v jakých dalších situacích by tento postup, využití těchto prvků, mohlo být užitečné a proč.

Trenér si následně stanovil *pracovní body* týkající se získávání pozornosti a poskytování jasných instrukcí při zadávání nového cvičení. Dále se chtěl zaměřit na poskytování adresné zpětné vazby.

Následující **2. zpětnovazebný rozhovor (20. 4. 2015)** proběhl hned následující týden. Trenér si přál sledovat situace zadávání cvičení, popisoval, že na to se na tréninku zaměřil. Na videu pozoroval, že se mu daří získat si pozornost hráčů pomocí písknutí, pohybu směrem do hřiště a slova např. „taaak, změna“. Instrukce fází, odděluje od sebe organizaci cvičení (např. „Udělejte ve čtveřici čtverec a vezměte si jeden míč.“) a obsah cvičení (např. „Hrajeme prsty, vysoko, kam odehrají, tam běžím.“). Pomocí otázky „jasný?“ se ujišťuje, že hráči ví, co a jak mají dělat. Hráči neodpovídají, tak jim informace ještě opakuje a doplňuje. Trenér byl s tímto spokojený, měl radost, že se mu podařilo na tréninku na to myslet. Dále bylo s trenérem diskutováno, jaký význam či přínos by pro hráče mělo, kdyby měli propojení jednotlivých cvičení se samotnou hrou, tzn., věděli, kdy či při jaké situaci v zápase trénovanou dovednost využijí.

Jako *pracovní bod* do dalších tréninků si trenér znovu stanovil adresné poskytování zpětné vazby a získání si pozornosti hráče při jeho korekci či pochvale.

Následující týden proběhl **3. zpětnovazebný rozhovor (28. 4. 2010)**. Trenér si přál podívat se ještě jednou na situaci zadávání cvičení a ověřit si, že mu postupy fungují. Na nahrávce tak sledoval, jak se mu podařilo získat si pozornost hráčů, jasně jim sdělit instrukce, přijímal otázky hráčů (natočil se k nim, navázal oční kontakt) a odpovídal na ně, dával hráčům možnost volby a hlavně se po celou dobu usmíval. Také chlapci se usmívali a bylo na nich patrné natěšení do nadcházejícího cvičení. S trenérem byla následně diskutována důležitost možnosti volby, kterou hráčům poskytnul a varianty, kde jindy by podobný postup mohl uplatnit a jaký by to pro hráče mělo přínos. Na druhé nahrávce měl možnost pozorovat situaci individuální korekce. Trenérovi se zde podařilo navázat kontakt s hráčem (přistoupil k němu, navázal oční kontakt, oslovil ho), následně hráči ukazoval, co a jak má dělat jinak a nechal mu prostor pro další pokus. Zpětnou vazbu ale hráči nedal, zastavil všechny hráče a nechal dané jedince ostatním ukázat, jak cvik nemá vypadat. S trenérem tak byla diskutována důležitost dokončení T-H-T cyklu, tzn., poskytnou hráči po dalším pokusu zpětnou vazbu, ocenit zlepšení či snahu apod. Zároveň byly také probrány výhody a nevýhody ukazování nepodařeného provedení prvku hráčem před ostatními hráči. Celkově si trenér na videu povšimnul daleko klidnější a pozitivnější atmosféry.

Následně si trenér stanovil, že se pokusí se v rámci *pracovních bodů* dále soustředit na to, aby vždy po korekci a následném pokusu poskytnul hráči zpětnou vazbu a aby před celým družstvem ukazoval spíše zdařile provedené cviky.

Po čtrnácti dnech se uskutečnil poslední **4. zpětnovazebný rozhovor (12. 5. 2010)**. Trenérovi bylo nabídnuto zhlédnutí úvodní části tréninku, kde se hráči protahují. Trenérovi se podařilo hráčům věnovat pozornost, všimnul si, že každý chce postupovat v protažení jinak, nechal jim tak možnost volby. Neustále se rozhlížel, hráče sledoval a doplňoval informace, jak mají cviky provádět. Následně si tzv. převzal řadu „Nyní už cvičíme všichni společně, budeme cvičit podle Pavla.“ Poté rozcvičení ukončil. Cílem této ukázky bylo zviditelnit trenérovi, jak hráči reagují, pokud jim nechá prostor pro vlastní volbu a že to může být jeden z prostředků, jak na tréninku rozvíjet příznivé motivační klima. Dále trenér sledoval dvě nahrávky zachycující individuální korekci, vždy s jiným hráčem. Na obou nahrávkách trenér pozoroval, že se mu daří navázat s hráčem kontakt, získat si jeho pozornost (přiblížení, oslovení, oční kontakt), následně ukazoval, jak má hráč cvik provést lépe a nechával prostor pro další pokus. V prvním případě následně hráče ocenil, přidal ještě doplňující informace, u druhého hráče zpětná vazba nebyla vůbec. Po následné diskusi trenér sdělil, že daného hráče „nemá rád“ (hráč

bez zpětné vazby), že má pocit, že se nesnaží a že si prostě nesedí. I když to byl poslední zpětnovazebný rozhovor, trenér si stanovil jako další pracovní bod, že se pokusí i k tomuto hráči přistupovat stejně jako k ostatním. Vzhledem k tomu, že bylo na videu vidět také to, že daleko častěji zastavuje celé družstvo a poskytuje korekce obecně, proběhla s trenérem debata na téma, kdy je výhodné zastavovat celou skupinu a kdy postupovat individuálně.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér ukončuje předchozí cvičení zvoláním „stačí“ a píská, získává si tak pozornost hráčů. Sděluje hráčům instrukce, rozděljuje úkoly a říká, co budou dělat. Čeká, než se hráči postaví. Vysvětluje, neboli pojmenovává, proč bude nahrávat on sám a ne nahrávač. Ještě jednou upřesní a doplní informace o cvičení. Ověřuje si, zda hráči rozumí (např. „Jasně, jo?“) a startuje cvičení.
- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje, navazuje s ním oční kontakt, bere si od hráče míč a ukazuje mu, jak má cvik dělat správně. Trenér ale není ve vhodném postavení směrem k hráči – prvky, které chce hráči ukázat, nejsou zcela viditelné a zároveň jen těžko může trenér hráči věnovat pozornost. Vrací hráči míč a sděluje, na co se má při následujícím pokusu soustředit. Ocení hráčův pokus a doplňuje další informace. Hráč si zkouší cvik bez míče. Trenér sleduje další pokus s míčem a hráče oceňuje (např. „To je ono, tak to má být.“). Trenérovi se podařilo dodržet T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: během cvičení se trenér pohybuje po straně hřiště, postupně obchází všechny dvojice. Během toho poskytuje hráčům adresné korekce a názornou ukázkou správného provedení. Při korekci využívá T-H i T-H-T cyklus. Trenér se snaží v průběhu také oceňovat, ne však vždy adresně.

Poskytnuté video záznamy byly pro trenéra uspokojující. Byl rád, že se mu podařilo pracovní body do svého stylu trénování zakomponovat a že přišel na to, jakým způsobem může k hráčům přistupovat. Byl si však vědom, že je spousta věcí, na kterých by rád sám dále pracoval.



### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

Celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenéra došlo k těmto změnám:

- snaží se s hráči navázat kontakt, ať se skupinou či s jednotlivci
- získává si pozornost hráčů při zadávání cvičení i při individuální korekci
- sděluje jasně informace o nadcházejícím cvičení a fázuje je
- dává hráčům prostor pro hledání vlastních řešení, tzn., využívá aktivaci
- snaží se hráčům sdělit význam cvičení, propojuje cvičení se zápasovými situacemi
- při individuální korekci k hráči přistupuje a většinou dodržuje T-H-T cyklus
- během cvičení se po hřišti více pohybuje, instrukce a korekce sděluje většinou adresně
- snaží se vyvarovat kárání
- častěji oceňuje
- celkově vytváří příjemnější a klidnější atmosféru na tréninku

Trenérovi se nepodařilo plně využít adresné oceňování, ověřovat si pochopení zadání cvičení a přistupovat ke všem hráčům stejně (resp. na tomto bodu chtěl dál po intervenci sám pracovat).

### **Výsledky na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenéra proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují četnost výskytu a dobu trvání pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují (proto obsahuje každá tabulka jiný počet proměnných). Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.

Tab. 15: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra ZDE

Trenér ZDE		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení				
		7 KONT	9 OP	10 ORG	11 OK	13 SZ
1	Počet	1	10	29	1	47
PŘED	%	,9%	9,1%	26,4%	,9%	42,7%
2	Počet	1	6	23	2	26
PO	%	1,4%	8,3%	31,9%	2,8%	36,1%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total
1	Počet	7	33	1	6	47
PŘED	%	14,9%	70,2%	2,1%	12,8%	100,0%
2	Počet	16	9	0	4	29
PO	%	55,2%	31,0%	,0%	13,8%	100,0%

Trenér ZDE		Individuální korekce											
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	6 IGN	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	0	1	5	2	3	1	1	3	0	15	4	36
PŘED	%	,0%	2,8%	13,9%	5,6%	8,3%	2,8%	2,8%	8,3%	,0%	41,7%	11,1%	100,0%
2	Počet	2	1	7	0	0	0	2	0	3	13	5	40
PO	%	5,0%	2,5%	17,5%	,0%	,0%	,0%	5,0%	,0%	7,5%	32,5%	12,5%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total							
1	Počet	8	3	5	3	3							19
PŘED	%	42,1%	15,8%	26,3%	15,8%	100,0%							
2	Počet	3	10	1	4	18							
PO	%	16,7%	55,6%	5,6%	22,2%	100,0%							

Trenér ZDE		Vedení družstva během cvičení										
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	6 IGN	7 KONT	8 OTI	10 ORG	13 SZ	Total
1	Počet	0	2	1	1	2	2	0	3	3	35	57
PŘED	%	,0%	3,5%	1,8%	1,8%	3,5%	3,5%	,0%	5,3%	5,3%	61,4%	100,0%
2	Počet	3	0	6	2	0	1	1	1	1	36	52
PO	%	5,8%	,0%	11,5%	3,8%	,0%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	69,2%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total						
1	Počet	20	9	3	5	37						
PŘED	%	54,1%	24,3%	8,1%	13,5%	100,0%						
2	Počet	7	8	5	16	36						
PO	%	19,4%	22,2%	13,9%	44,4%	100,0%						

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGN – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky získané na základě video analýzy částečně potvrzují, ale také vyvracejí závěry zúčastněného pozorování. Konkrétně, u trenéra ZDE pozorujeme vysoce významnou změnu ve vzdálenosti, tzn. v situaci Individuální korekce a Vedení družstva během činnosti trenér redukuje vzdálenost mezi ním a hráčem/i a častěji k nim přistupuje. V rámci Zadávání cvičení však trenér dosahuje opačných výsledků. V situaci Individuální korekce sledujeme také pokles kárání, potrestání a naopak častější posílení. Během cvičení pak hráče častěji oceňuje, má menší tendenci neposilovat zdařilé momenty a poskytuje hráčům technické informace jako reakci na jejich chybu. Při Zadávání cvičení však u trenéra ZDE k užitečným změnám v rámci kategorií systému CBAS na základě výsledků z video analýzy nedošlo.

### Výsledky na základě odpovědí hráčů

Chování a komunikační dovednosti trenéra byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráči pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 16: Hodnocení trenéra ZDE hráči pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér ZDE									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	14,9	2,1	8	15,4	3,2	10	-0,4	1,4	7	0,5
C2	9,3	2,1	8	10,1	3,6	10	0,9	1,5	7	0,9
C3	10,9	2,6	8	12,1	2,6	10	0,7	1,7	7	1,2
C4	16,6	1,4	8	15,9	2,0	10	-1,1	1,1	7	-0,7
C5	9,6	2,1	8	10,6	2,6	10	0,9	2,9	7	1,0
C6	9,5	2,2	8	10,7	2,3	10	1,4	2,2	7	1,2
C7	9,0	2,6	8	8,2	2,3	10	-0,3	2,7	7	-0,8
C8	15,0	1,7	8	14,6	2,8	10	-0,7	1,9	7	-0,4
C9	15,5	2,4	8	15,2	2,7	10	-0,3	2,6	7	-0,3
C10	13,1	1,1	8	13,8	2,6	10	0,3	1,8	7	0,7
C11	13,3	2,4	8	14,0	2,9	10	1,4	3,3	7	0,8
C12	11,6	2,9	8	11,7	3,0	10	-0,7	0,8	7	0,1

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBEČNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBEČNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBEČNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráči sledujeme, že pouze sedm hráčů hodnotilo chování trenéra před i po intervenci. Vzhledem k relativně nízkému počtu hráčů zde nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že k mírnému posunu došlo pouze v kategoriích C6 (kárání) a C11 (organizace). Trenér má tedy podle hráčů větší tendenci hráče kárat a častěji organizuje, tzn., vysvětluje, co a jak mají hráči dělat. Vnímání chlapců v rámci kategorie C11 koresponduje se závěry zúčastněného pozorování, naopak v hodnocení kárání se pohledy rozcházejí. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

### Výsledky na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 17: Subjektivní hodnocení trenéra ZDE pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCÍ	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	4	2	-2
C3	2	2	0
C4	4	4	0
C5	2	3	1
C6	4	4	0
C7	2	2	0
C8	5	4	-1
C9	5	5	0
C10	4	4	0
C11	4	4	0
C12	3	3	0

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBEČNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBEČNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBEČNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování, pouze v kategorii C2 (neocenění) je vidět posun ve směru méně častého používání neocenění, tzn., trenér se snaží častěji oceňovat zdařilé pokusy hráčů. Tento závěr koresponduje s původní

zakázkou trenéra, tzn. častěji hráče chválit. Při obecném srovnání odpovědí hráčů a trenéra (tabulka č. 16 a 17) pozorujeme mírně rozdílné vnímání hráčů a trenéra.

Trenér v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedl subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- daleko více se na hřišti a mezi hráči pohybuji, můžu jim tak projevit můj zájem o ně, navíc hráči mi lépe věnují pozornost, sledují mě a já mohu sledovat jejich reakce
- snažím se při korekci u hráče setrvat delší dobu, dodržet T-H-T cyklus, zde opravdu platí pravidlo „méně je více“, raději se tedy věnovat během jednoho cvičení méně hráčům, ale intenzivněji, pokrok je pak vidět
- více hráče chválím
- vím, že můžu tuto profesi dělat lépe, než dříve
- rád bych si v budoucnu postavil na trénink kameru, natočil se a následně si sám pro sebe udělal zpětnou vazbu, podobně jako v rámci VTI

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedl následující:

- metoda VTI je velmi přínosná, v rámci vzdělávání trenérů by tato zkušenost měla být základem; běžně trenéři obdrží teorii z oblasti psychologie, pod kterou si ale neumí nic představit
- každý trenér by se měl na videu vidět a mít možnost na sobě pracovat, jsem přesvědčen, že bez videa to příliš nejde
- spoustu teoretických doporučení a pouček znám, nicméně vidět to na videu je úplně o něčem jiném, mít možnost vidět sám sebe a reakce hráčů na mé chování
- je užitečné sledovat sám sebe v porovnání se sledováním videonahrávek jiného trenéra (modelu), v druhém případě chybí člověku vlastní zpětná vazba a sebereflexi každý neumí
- výhodou práce s nahrávkou je možnost sledovat video v klidu, s odstupem, zpomaleně a opakovaně
- přítomnost kamery na tréninku jeho chod nijak nenarušuje, i když jsem se toho mírně na začátku obával

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN4-ZDE**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme v několika proměnných žádoucí změnu. Za velmi přínosné považujeme snahu trenéra navázat s hráči kontakt, tzn. přistupovat k nim a

redukovat tak velkou vzdálenost mezi ním a hráči, což potvrzují také závěry z video analýzy. Výsledky také ukazují příznivou změnu v kategoriích CBAS, např. častější posílení zdařilých momentů, menší tendenci je nechat bez povšimnutí, méně časté kárání a potrestání a více instrukcí hráčům, kteří udělali chybu. Tyto změny však hráči nezaznamenali. Příčinou může být velmi krátká doba, za kterou hráči nebyli schopni tyto změny postřehnout a naopak měli tendenci setrvat ve stejném vnímání trenéra, které nebylo příliš pozitivní.

### **Kazuistika PIN5-OND**

Spolupráce s trenérem OND mládežnického volejbalu (starší žáci) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se ze 4 natáčení a 4 zpětnovazebných rozhovorů. V době spolupráce měl trenér 35 let, trenérské profesi se věnoval 16 let. Pravidelně absolvoval 3 tréninky týdně s družstvem starších žáků, v dané sezóně s týmem spíše více prohrávali, u družstva ale vnímal spíše výkonnostní růst. V době spolupráce byl držitelem 2. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo pedagogického směru. Trenér OND měl o spolupráci velký zájem, sám se ve svém volném čase zabýval četbou knih týkajících se trenérství a psychologie sportu. Jak trenér, tak rodiče hráčů podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, byla trenérova zakázka zaměřena na srozumitelnost instrukcí (zadání cvičení) a na možnost ovlivnění motivace hráče, tzn., jakým způsobem můžu hráče motivovat.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenéra.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér přistupuje k hráčům, kteří o pauze pijí, a začíná zadávat instrukce. Téměř nikdo z hráčů mu však nevěnuje pozornost (pijí, stojí zády, stojí daleko, hrají si s míčem atd.). Trenér také ukazuje technické provedení cviku, ale hráči ho nesledují. Následně ještě doplňuje informace, hráči si cvik však už sami zkoušejí tzv. „na sucho“. Trenér vnímá, že ho hráči neposlouchají, zvyšuje hlas a doplňuje další instrukce, hráči se však už ubírají směrem do hřiště. Vzhledem k hluku z míčů, se kterými už chlapci bouchají o zem, musí trenér ještě více zvýšit hlas a „křičí“ doplňující informace. Následně se jeden z hráčů doptává, trenér zastavuje pomocí písknutí a slova „hej“, staví se doprostřed hřiště, čeká, než se hráči uklidní a opakuje informace. Následně cvičení odstartuje.

- Individuální korekce: trenér přistupuje k hráči, stojí čelem, naváže oční kontakt a sděluje hráči informace, jak má cvik provést lépe. Hráč ho sleduje. Následně trenér ukazuje, jak má vypadat správné provedení, hráč ho ale nesleduje a hledá si volný míč. Trenér si neověřuje přijetí či pochopení informací, dává prostor pro další pokus, který však už nesleduje a odchází k jinému hráči. Jedná se tedy o T-H cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér se pohybuje během cvičení velmi živě po hřišti, přistupuje individuálně k jednotlivým hráčům. Hráče opravuje a ukazuje mu správné provedení. Střídá T-H a T-H-T vzorec, pokud u hráče setrvává i do dalších pokusů, často následné pokusy oceňuje. Trenér se také snaží povzbuzovat celé družstvo (např. „Tak jedem, zabereme!“).
- Celkově: na tréninku panuje velmi příjemná atmosféra, trenér je velmi aktivní, snaží se hráče neustále nabuzovat, věnovat se jim individuálně, sám s nimi cvičí a používá často názorné ukázky, do tréninku vkládá motivační prvky jako pokřiky celého týmu, tleskání apod.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérem pracovat, byly následující:

- při zadávání nového cvičení si získat pozornost všech hráčů pomocí odstranění rušivých vlivů a pojmenování situace
- při zadávání cvičení se zaměřit na oddělení organizace od obsahu, sdělit také to, jak mají daný prvek provést, na co se mají soustředit
- během zadávání cvičení věnovat hráčům pozornost a reagovat na to, co vidí (např. začínají se „ošívat“, zkrátím instrukce a spíše je zkusím aktivovat nebo vybidnu, aby si cvik zkoušeli rovnou se mnou tzv. na sucho)
- při individuální korekci dodržet T-H-T cyklus, tzn. po korekci poskytnout prostor hráči pro další pokus a následně mu poskytnou zpětnou vazbu
- během individuální korekce hráče aktivovat k vlastnímu myšlení, řešení
- při probíhajícím cvičení více hráče oceňovat a v případě korekce častěji využívat T-H-T cyklus

Pro *1. zpětnovazebný rozhovor (9. 4. 2010)* byly trenérovi vzhledem k jeho zakázce vybrány momenty, kdy ukončuje pauzu na pití a zadává nové cvičení. Trenér na videu sledoval, jak ke skupině hráčů přistupuje a začíná zadávat nové cvičení. Hráči mu však nevěnují pozornost. Podobně při názorné ukázce ho většina hráčů nesleduje. Po rozmístění hráčů na hřišti

se jeden z nich trenéra na něco doptává. Trenér se následně přemísťuje doprostřed hřiště, hlasitě píská a volá „hej“, čeká, než se hráči utiší, rozhlíží se a ve chvíli, kdy má zajištěnou pozornost, informace doplňuje. Na této ukázce mohl tak trenér porovnat, jak hráči reagují na jeho odlišné chování na začátku nahrávky a ke konci, kdy reaguje na dotaz, a jak je potřebné získat si záměrně pozornost hráčů.

Trenérovými *pracovními body* tak byly zejména oddělení pauzy na pití od zadávání cvičení a věnování pozornosti hráčům, tzn. sledování, zda mu hráči věnují pozornost, zda jsou tzv. na příjmu.

V rámci **2. zpětnovazebného rozhovoru (16. 4. 2010)** se trenér zaměřil primárně na sledování svých pracovních bodů. Na nahrávce tak sledoval, jak se mu podařilo hráče odvést o rušivých podnětů, čekal, než k němu všichni došli a slovem „taaak“ dal hráčům najevo, že začne zadávat instrukce. Při zadávání instrukcí hráče sledoval, uklidnil je, když mluvili a znovu si získal pozornost pojmenováním (např. „Poslouchejte, je potřeba dávat pozor.“). I během ukázky se trenérovi dařilo hráče sledovat. S tímto pokrokem byl trenér spokojen. Dále trenér sledoval druhou nahrávku zachycující individuální korekci hráče, kde mohl také pozorovat srozumitelnost svých instrukcí (viz. původní zakázka). Trenér hráče oslovil a přivolal si ho k sobě, stál čelem a vysvětloval a ukazoval hráči, co a jak má dělat jinak. Hráč však trenéra při ukázce nesledoval, neměl ani šanci si prvek zkusit znovu, jelikož trenér ukončil cvičení. S trenérem byla následně diskutována užitečnost dodržení T-H-T cyklu a možnosti udržení si pozornosti hráče.

Trenér si stanovil *pracovní body* týkající se dodržení T-H-T cyklu a aktivace hráčů během korekce, aby snáz udržel jejich pozornost.

O týden později proběhl **3. zpětnovazebný rozhovor (23. 4. 2010)**. Trenér na nahrávce sledoval velmi zdařilou individuální korekci. K hráči přistoupil, snížil se (kleknul si), byl čelem a navázal oční kontakt. Vysvětlil hráči, jak má cvik provést a vyzval ho, aby si to sám zkusil bez míče. Během pokusu hráče sledoval a přikyvoval. Přidal další informaci, hráč opět sám zkoušel a trenér mu dopomáhal do správné pozice. Následně od hráče poodstupuje, ale stále je čelem a sleduje jeho další pokus. S hráčem naváže oční kontakt, ocení a doplní ještě drobné informace. Hráč má další pokus, trenér znovu ocení a odchází. S trenérem následně bylo diskutováno, jaký přínos by pro hráče mělo, kdyby věděl, jaký význam mají např. propnuté lokty a zda by si k tomu závěru mohl dojít sám. Tzn., bylo diskutováno využívání otázek. Vzhledem k tomu, že si trenér v primární zakázce stanovil také motivaci hráčů, byly probrány také další možnosti rozvíjení motivačního klimatu, např. dávat hráčům možnost vlastní volby.

Dále také např. aktivace hráčů k vlastnímu řešení, která s trenérem již byla na videu pozorována, patří mezi prvky tvořící příznivé motivační klima.

Trenér se chtěl do nadcházejících tréninků zaměřit v rámci svých *pracovních bodů* právě na práci s otázkami a poskytování většího prostoru pro vlastní volbu hráčům.

Během posledního **4. zpětnovazebného rozhovoru (7. 5. 2010)** sledoval trenér na videu několik momentů, kdy se mu podařilo dát hráčům prostor pro vlastní řešení a rozhodování (např. polovina rozcvičky klasicky, druhou si každý tvoří individuálně; trojice si sama rozhoduje o způsobu rotace; hráč si vybírá druh podání dle své chuti či potřeb atd.). Vzhledem k poslednímu rozhovoru byly trenérovi ukázány také situace zadávání cvičení a individuální korekce. Na obou nahrávkách sledoval, že se mu stále daří zapojovat své pracovní body, kromě využívání otázek a sdělování významu. Trenér to však již na začátku rozhovoru avizoval. Popisoval, že se na to musí více připravit, lépe si promyslet, kdy a jaké otázky by mohl použít a následně, že se o to bude v trénincích pokoušet.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér zastavuje cvičení příp. pauzu na pití slovy „tak, dobrý“ a svolává si hráče k sobě, tzn., odvádí je od pití a míčů. Pobízí je k větší rychlosti a čeká. Hráči však ještě dochází a trenér začíná zadávat instrukce. Po pár prvních informacích se někteří hráči začínají rozcházet, trenér tomu nevěnuje pozornost. Na dotaz jednoho z hráčů následně odpovídá. Neříká však, o co a jak se mají hráči snažit, příp. na co se mají soustředit. To doplňuje až v průběhu.
- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje čelem, navazuje oční kontakt, poskytuje zpětnou vazbu ve formě instrukcí, co má hráč změnit, vyzývá ho k vlastnímu provedení bez míče, dopomáhá a provádí pohybem a následně vyzývá k dalšímu pokusu. Poskytuje hráči zpětnou vazbu a ocení či povzbudí. Dodržuje T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenér se pohybuje po celém hřišti, střídá informace či povzbuzení směrem k celé skupině s individuálními korekcemi. Ty mají podobu T-H-T. Občas také využívá aktivaci, neboli klade otázku vybranému hráči.
- Celkově: zvláště při zadávání cvičení se trenérovi ne vždy daří hráčům plně věnovat pozornost, zvláště při jeho občasných dlouhých řadách (tzn., trenér dlouho mluví) se hráči začínají již ošívát a nudit se. Velmi často hráče



povzbuzuje, vkládá motivační a soutěžní prvky a na tréninku panuje velmi přátelská a pracovitá atmosféra.

Poskytnuté video záznamy byly pro trenéra velmi inspirující. Zvláště pak práce s aktivací a tzv. T-H-T cyklus ho zaujaly nejvíce. Během spolupráce však trenér projevil zájem o diskusi nad dalšími tématy z oblasti psychologie sportu. Vzhledem k naplnění zakázky trenéra byla čtvrtým zpětnovazebným rozhovorem práce ukončena.

### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

Celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenéra došlo k těmto změnám:

- při zadávání cvičení se snaží získat si pozornost hráčů a odstranit rušivé elementy
- snaží se oddělit organizaci cvičení od jeho obsahu
- při individuální korekci se snaží hráče aktivovat k vlastním pokusům bez míče, dopomáhá či hráče pohybem provází
- po korekci nechává hráči prostor pro další pokus, který následně oceňuje, příp. poskytuje další zpětnou vazbu, dodržuje tak T-H-T cyklus
- během cvičení se snaží v případě korekce hráče dodržet T-H-T cyklus

Trenérovi se nepodařilo plně, resp. vždy věnovat hráčům pozornost při zadávání cvičení, sdělovat význam cvičení, využívat otázky a oceňovat hráče během cvičení.

### **Výsledky na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenéra proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují četnost výskytu a dobu trvání pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují (proto obsahuje každá tabulka jiný počet proměnných). Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.

Tab. 18: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra OND

Trenér OND		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení							
		1 POSIL	3 CHPTI	7 KONT	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	Total
1	Počet	0	0	4	3	8	19	46	87
PŘED	%	,0%	,0%	4,6%	3,4%	9,2%	21,8%	52,9%	100,0%
2	Počet	1	2	0	1	8	13	44	78
PO	%	1,3%	2,6%	,0%	1,3%	10,3%	16,7%	56,4%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total			
1	Počet	11	21	9	10	51			
PŘED	%	21,6%	41,2%	17,6%	19,6%	100,0%			
2	Počet	16	15	7	12	50			
PO	%	32,0%	30,0%	14,0%	24,0%	100,0%			

Trenér OND		Individuální korekce										
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	5 KÁR	6 IGN	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	2	1	3	0	1	0	0	0	26	0	38
PŘED	%	5,3%	2,6%	7,9%	,0%	2,6%	,0%	,0%	,0%	68,4%	,0%	100,0%
2	Počet	3	1	9	5	0	3	5	2	13	11	52
PO	%	5,8%	1,9%	17,3%	9,6%	,0%	5,8%	9,6%	3,8%	25,0%	21,2%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total						
1	Počet	3	12	6	7	28						
PŘED	%	10,7%	42,9%	21,4%	25,0%	100,0%						
2	Počet	5	6	8	5	24						
PO	%	20,8%	25,0%	33,3%	20,8%	100,0%						

Trenér OND		Vedení družstva během cvičení									
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	8 OTI	9 OP	10 ORG	12 CHPP	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	4	1	9	0	2	0	1	54	1	79
PŘED	%	5,1%	1,3%	11,4%	,0%	2,5%	,0%	1,3%	68,4%	1,3%	100,0%
2	Počet	3	2	5	2	0	4	0	32	2	53
PO	%	5,7%	3,8%	9,4%	3,8%	,0%	7,5%	,0%	60,4%	3,8%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total					
1	Počet	18	17	8	12	55					
PŘED	%	32,7%	30,9%	14,5%	21,8%	100,0%					
2	Počet	2	13	4	15	34					
PO	%	5,9%	38,2%	11,8%	44,1%	100,0%					

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGNO – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky video analýzy potvrzují některé závěry zúčastněného pozorování, konkrétně pak dodržení T-H-T cyklu při Individuální korekci, což dáváme do souvislosti s kategorií Sledování po korekci, kde pozorujeme velmi významnou změnu. Protichůdně a nelogicky však výsledky popisují výrazně méně časté Sledování se zájmem, což se podle našeho názoru vylučuje. Významnou změnu v této situaci také sledujeme v častějším povzbuzování hráčů a poskytování technických instrukcí, podobně také častější kárání, což se v závěrech zúčastněného pozorování nevyskytuje. Během cvičení využívá trenér častěji obecné technické instrukce a organizační pokyny, výrazné je také častější přibližování se a naopak méně časté udržování velké vzdálenosti od hráčů. V situaci Zadávání cvičení video analýza příznivě změny v rámci kategorií CBAS neukazuje.

### Výsledek na základě odpovědí hráčů

Chování a komunikační dovednosti trenéra byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráči pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 19: Hodnocení trenéra OND hráči pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér OND									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	17,1	1,7	14	17,3	1,7	13	0,7	1,1	11	0,2
C2	9,1	4,0	14	7,4	2,3	13	-1,6	3,7	11	-1,8
C3	15,1	3,2	14	14,5	2,4	13	-0,4	1,7	11	-0,6
C4	18,3	1,9	14	18,3	1,4	13	0,5	1,9	11	0,0
C5	6,7	2,2	14	7,3	1,8	13	0,2	1,6	11	0,6
C6	8,1	2,2	14	8,2	2,0	13	-0,1	2,7	11	0,1
C7	8,1	2,2	14	8,8	1,8	13	0,7	3,2	11	0,6
C8	16,3	2,4	14	17,1	1,7	13	0,4	1,9	11	0,8
C9	16,7	2,2	14	17,2	2,1	13	0,4	1,8	11	0,4
C10	12,2	2,2	14	13,5	1,9	13	0,6	2,2	11	1,2
C11	15,1	2,1	14	15,8	1,8	13	0,8	1,3	11	0,7
C12	12,0	1,5	14	10,8	3,3	13	-1,1	3,2	11	-1,2

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráči sledujeme, že 11 hráčů z týmu hodnotilo chování trenéra před i po intervenci. Vzhledem k nízkému počtu hráčů v ostatních kazuistikách nebyl ani zde použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že k mírnému posunu došlo pouze v kategoriích C2 (neocenění). Trenér má tedy podle hráčů menší tendenci neoceňovat zdařilé pokusy. Tento závěr však na základě zúčastněného pozorování zaznamenán nebyl. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

### Výsledky na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 20: Subjektivní hodnocení trenéra OND pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCÍ	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	2	1	-1
C3	2	3	1
C4	4	5	1
C5	3	3	0
C6	3	3	0
C7	1	1	0
C8	5	5	0
C9	3	4	1
C10	4	4	0
C11	4	4	0
C12	2	3	1

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Trenér tedy v rámci těchto kategorií, podobně jako hráči, velkou změnu nevnímá. Při obecném srovnání odpovědí hráčů a trenéra (tabulka č. 19 a 20) pozorujeme téměř shodné vnímání hráčů a trenéra.

Trenér v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedl subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- uvědomil jsem si, jaký význam má vzájemná pozice mezi trenérem a hráčem pro navázání kontaktu, získání si pozornosti a také pozorovatelnosti názorné ukázky
- posunul jsem se velmi v oddělování jednotlivých cvičení a oddělování pauzy na pití
- všechny poznámky si budu muset ještě ale časem v hlavě probrat a případně se podívat na své další video

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedl následující:

- práci pomocí VTI bych doporučil zvláště za účelem rozvoje profesionálních trenérů, tzn. trenérů, kteří se touto prací skutečně živí; užitečné by to bylo také pro účastníky vzdělávání v rámci 2. trenérské třídy
- klíčová je ale motivace trenéra
- kamera poskytuje velmi zajímavý a důležitý pohled zvenčí, vidím věci, které se běžně neuvědomuji
- práce s videem je daleko užitečnější než přednáška; po teoretické stránce jsem se toho příliš nedozvěděl, ale výborně jsem si propojil své znalosti s praxí
- spoustu věcí jsem znal, prakticky jsem je ale nedělal, bylo užitečné to na videu sledovat
- přínosné je sledovat sám sebe na videu, ne někoho v roli modelu, více si to pak uvědomuji, беру to vážněji, je to osobnější
- přítomnost kameramana na tréninku samotný trénink nijak nenarušovala, dokonce mám pocit, že to pro hráče bylo mírnou motivací, tzn., více se na tréninku snažili
- těžké pro mne bylo vymyslet primární zakázku, neuměl jsem si představit, co všechno můžeme na videu sledovat a na čem pracovat

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN5-OND**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme v několika proměnných velmi příznivou změnu, zvláště pak v prvcích plynoucích z VTI, jedná se konkrétně o snahu trenéra získávat si pozornost hráčů, k čemuž mu pomáhá udržování menší vzdálenosti mezi ním a hráči a také jejich aktivace. Změny však pozorujeme také např. v povzbuzování hráčů, poskytování technických instrukcí a informací týkajících se organizace, které jsou obsaženy v kategoriích CBAS, i když tyto změny hráči ani trenér příliš nevnímali. Za velmi přínosné však hodnotíme

sebereflexi trenéra zaměřenou na základní prvky a vzorce úspěšné komunikace, kladné hodnocení metody VTI a jeho velké motivace do dalšího seberozvoje.

### **Kazuistika PIN6-ZUZ**

Spolupráce s trenérkou ZUZ mládežnického volejbalu (starší žákyně) probíhala v období duben až květen 2010 a skládala se ze 4 natáčení a 4 zpětnovazebných rozhovorů. Trenérka měla v té době 48 let a trénovala již deset let. Absolvovala vždy 3 tréninky týdně s družstvem starších žáček, v dané sezóně s týmem spíše více prohrávaly, ale vnímala u družstva výkonnostní růst. V době naší spolupráce byla držitelkou 3. trenérské třídy a její profesní zaměření bylo nepedagogického směru. Trenérka ZUZ se do spolupráce těšila, i když projevovala mírné obavy plynoucí z neznámého. Jak trenérka, tak rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, vznesla trenérka požadavek zaměřit se na srozumitelnost svých instrukcí, které hráčkám poskytuje při zadávání cvičení.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenérky.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka ukončuje pauzu na pití slovy „tak jedem“ a čeká. Začíná však zadávat instrukce, aniž by si získala pozornost všech hráček. Hráčky se však rozestavují na hřišti, během toho trenérka ukazuje s jednou z hráček, jak má cvičení vypadat. Ostatní hráčky ale trenérku nesledují. Trenérka vysvětluje, co mají dělat, ale mluví přes celé hřiště a z vedlejších dvou hřišť ji ruší hluk, nemusí být tak pro hráčky slyšitelná. Po zahájení cvičení hned hráčky opravuje (např. „Ne, máte to házet kratší!“).
- Individuální korekce: trenérka se staví naproti hráčce přes šířku hřiště a bez oslovení ji začne opravovat (např. „Neklouzej se! Proč jdeš přes kolena?“) a kárat (např. „To máš z toho, že nechodíš pravidelně, musíš chodit.“). Opakovaně chce po hráčce ukázat prvek, který se jí ale nedaří. Hráčka vyslovuje obavu ze cviku, trenérka pocity nepřijímá a hráčku vyřazuje ze cvičení („Raději přestaň, bojím se, že si něco uděláš.“). Při korekci tak chybí navázání kontaktu, věnování pozornosti, přijímání iniciativ hráčky a snaha hráčce pomoci.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí na jednom místě, má ruce v bok a neadresně volá na hráčky informace o tom, co mají dělat jinak (např. „Zahraj to výš!“) a kárá je (např. „Co z toho chcete jako hrát?“). Svě korekce střídá

s mlčením či sledováním dění na vedlejších kurtech. Naprosto chybí ocenění a povzbuzení hráček.

- Celkově: trenérka má ztíženou práci hlukem z vedlejších kurtů a její hlasový projev není příliš silný. Tréninky jsou spíše o zadávání cvičení a kontrole jejich plnění, motivační klima není příliš příznivé.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérkou pracovat, byly následující:

- při zadávání cvičení si získat pozornost hráček a nadále ji udržovat
- co nejvíce informací sdělovat hráčkám na krátkou vzdálenost, aby eliminovala hluk z okolí
- vysvětlovat, jak mají hráčky cvičení provést, na co se mají soustředit
- využívat aktivaci hráček
- při individuální korekci navázat s hráčkou kontakt a udržovat její pozornost
- věnovat hráčce pozornost, přijímat její iniciativy
- aktivovat hráčku k vlastnímu řešení
- využívat při korekci dopomoc, neboli provedení pohybem
- dodržet T-H-T cyklus, tzn. po korekci dát prostor na další pokus a následně poskytnout zpětnou vazbu
- během cvičení se mezi hráčkami pohybovat, věnovat pozornost všem hráčkám
- využívat ocenění, povzbuzení a korekce formou T-H-T

Pro *1. zpětnovazebný rozhovor (15. 4. 2010)* byl trenérce na základě její zakázky vybrán moment zachycující zadávání cvičení. Trenérka chce zadávat nové cvičení, vnímá ale, že by se hráčky napily, přijímá tuto jejich iniciativu a dává jim na výběr („Kdo chce, napije se.“). Rozhlíží se, sleduje hráčky a čeká. Ve chvíli, kdy přestanou pít, trenérka si získává pozornost pomocí hlasitého „taak“ a sděluje organizaci cvičení. Poté se hráčky rozestaví do pozic, trenérka už je od nich ve větší vzdálenosti a začíná sdělovat a ukazovat obsah cvičení. Už ale hráčky nesleduje, nevidí, že se některé dívají např. na vedlejší hřiště apod. Následně musejí některé z hráček „odkukávat“ od ostatních, co mají dělat. Trenérce tak byly ukázány dva na sebe navazující momenty. V prvním se jí dařilo věnovat hráčkám pozornost a získat si jejich pozornost, v druhém už tolik ne.

Na základě diskuse, v jakých jiných situacích mohou tyto prvky užitečné, vyjádřila trenérka požadavek natočit pro příští rozhovor také práce s jednotlivcem, tzn. individuální

korekci. Trenérka si tedy jako *pracovní body* stanovila získávání a věnování pozornosti při zadávání cvičení, ale i při individuální korekci.

Následující týden proběhnul **2. zpětnovazebný rozhovor (22. 4. 2010)**. Trenérka mohla na své druhé nahrávce sledovat, že při zadávání cvičení k hráčkám přistoupila, rozhlížela se a pojmenovala, co na hráčkách vidí (např. „Vy už moc nemůžete, že?“). Na základě kladné odpovědi hráček jim následující cvičení zjednodušila. Cvičení začala vysvětlovat a ukazovat, stále však hráčky sledovala. Důkazem věnování pozornosti hráčkám bylo pojmenování pocitu (např. „Mám pocit, že mi moc nerozumíte.“). Na základě toho si hráčky začaly mezi sebou cvičení vysvětlovat, trenérka je však uklidnila, že cvičení zvládnou, že jim to bude v průběhu říkat, bude je cvičením provázet. Trenérce se tak podařilo splnit své pracovní body, tzn. získat si pozornost hráček (výrazný signál, otázka) a věnovat hráčkám pozornost. V situaci individuální korekce se trenérce podařilo získat si pozornost hráčky (oslovení, přistoupení, oční kontakt, náklon směrem k hráčce). Následně hráčce vysvětlila, co a jak má dělat jinak, dala prostor hráčce na další pokus a následně ocenila zlepšení. I s touto situací byla trenérka spokojena. Následně proběhla s trenérkou diskuse, jakým způsobem si může ověřit u hráček přijetí a pochopení informací.

Trenérka si tak jako další *pracovní bod* stanovila využívání otázek za účelem ověření si přijetí informací a případně aktivace hráček k vlastnímu řešení.

V rámci **3. zpětnovazebného rozhovoru (29. 4. 2010)** trenérka shlédla opět dva momenty, zadávání cvičení a individuální korekci. V rámci zadávání cvičení trenérka sledovala podobné prvky jako v předchozím rozhovoru, tzn., opětovně se jí dařilo zapojit všechny své pracovní body. Trenérka položila hráčkám také kontrolní otázku („Tak to jsem zvědavá, rozumíte?“). Hráčky sice přikývly, ale mezi sebou si cvičení ještě objasňovaly. S trenérkou tak bylo diskutováno používání otevřených a uzavřených otázek a jejich výhody či nevýhody. Při individuální korekci se trenérce také podařilo využít prvky pro získávání a věnování pozornosti, hráčku navíc pohybem provedla, tzn., dopomohla ji, opakovaně vysvětlovala a dávala hráčce prostor k dalším pokusům, následně ocenila zlepšení (např. „No vidíš, to bylo ono, ani jsi nebyla v saku.“). V této situaci se trenérce aktivaci použít nepodařilo, mohla být však přínosná hráčce pro uvědomění si, pomocí čeho udělala zlepšení, čím se jí povedlo prvek správně provést.

I nadále si tak trenérka ponechala své *pracovní body* týkající se aktivace hráček, tzn., vést hráčky k vlastnímu myšlení, řešení problému a zvědomení určitých prvků.

V rámci posledního **4. zpětnovazebného rozhovoru (6. 5. 2010)** trenérka pozorovala opět dvě nahrávky, jednu zobrazující zadávání cvičení, druhou individuální korekci. Při

zadávání cvičení si trenérka svolala hráčky k sobě a pojmenovala, že by se jich ráda na něco zeptala. Čekala, než hráčky přišly a následně položila otázku („Můžete mi říci, co se děje se zápěstím, když smečujete a co když lobujete? Je tam nějaký rozdíl? A jaký?“). Několik hráček začalo okamžitě odpovídat, jiné si zkoušely pohyb ruky bez míče. Trenérka jejich odpovědi přijala, parafrázovala a shrnovala. Následně vyzvala k procvičování. V této situaci se tak trenérce podařilo svůj pracovní bod využít. Při individuální korekci se kromě jiného trenérce podařilo věnovat hráčce pozornost a přijmout její obavy a povzbudit ji („Nebud' nešťastná, za chvíli ti to půjde!“), zároveň se na hráčku usmála a poplácala ji po ramenou. Hráčka ji úsměv oplátila. Trenérka tak pozorovala, jak je užitečné pro budování vztahu a příjemné atmosféry na tréninku věnovat hráčce pozornost a přijímat její iniciativy. Trenérka byla velmi ráda, že se jí konečně podařilo hráčky zaktivovat a pracovat s odpověďmi hráček. Zároveň však uvedla, že si je vědoma toho, že se jedná o ojedinělou situaci a že se musí na všechny pracovní body neustále velmi soustředit. Ví tedy, že se v jejím trénování neobjevují stabilně.

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka si získává pozornost a pojmenovává situaci (např. „Tak, pojďte, uděláme ještě jedno cvičení, které jsme dříve nedělali.“). Odděluje organizaci cvičení od jeho obsahu, ukazuje a vysvětluje, co a jak mají hráčky dělat. Hráčky však stojí relativně daleko, v tělocvičně je ruch, ne všechny hráčky trenérku sledují. Po odstartování cvičení musí hráčky opravit, jedna z nich se doptává a tak trenérka zastavuje všechny hráčky a znovu vysvětluje. Pomocí otázky si ověřuje u hráček pochopení, odpovědi přijímá, doplňuje informace a znovu startuje cvičení.
- Individuální korekce: trenérka přistupuje k hráčce čelem, navazuje oční kontakt a pokládá hráčce otázku („Víš, jak máš mít ruku? Ukaž mi to!“). Hráčka ukazuje a trenérka oceňuje správnost provedení. Následně vyzývá k dalšímu pokusu, poskytuje korekci a provází hráčku pohybem. Nechává hráčce další pokusy a přijímá její pocity zmaru. Opětovně hráčce vysvětlí, jak má cvik provést a následně ocení zlepšení. Dodržuje tak T-H-T cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí na místě, pozornost věnuje pouze dvojici, která jí je nejbližší. Neadresně střídá korekci (informace, co má být jinak, např. „Před sebe.“, „Ještě nahoru.“), ocenění (např. „To je ono.“) a povzbuzení (např. „Jedeme, jedeme!“). Tento vzorec někdy střídá s individuální korekcí popsanou v předchozím bodě.



Trenérka byla s rozbořem svého posledního videa spokojena. Jak již je výše uvedeno, byla si vědoma toho, že změna v jejím chování není stabilní, tzn., že ne vždy se jí daří na pracovní body myslet a zahrnout je do svého trénování.

Vzhledem ke spokojenosti trenérky a také termínovým komplikací pro další spolupráci, byla intervence po vzájemné dohodě ukončena.

### **Výsledky na základě zúčastněného pozorování**

Celkově na základě zúčastněného pozorování můžeme popsat, že u trenérky došlo během 2 měsíců k těmto změnám:

- více k hráčkám přistupuje, snižuje tak negativní vliv hluku v tělocvičně
- snaží se získávat si pozornost celé skupiny i jednotlivce (výrazný signál, oslovení, přiblížení, dotyk, otázka), při individuální korekci se jí to daří častěji
- při komunikaci s celou skupinou se snaží využívat aktivaci hráček
- snaží se hráčkám vysvětlovat, jak nebo pomocí čeho mají cvičení provést
- s jednou hráčkou tráví více času, snaží se dodržet častěji T-H-T vzorec
- během korekce hráčce věnuje pozornost, přijímá její iniciativy
- hráčce s pohybem pomáhá, provází ji pohybem

Trenérce se příliš nepodařilo zakomponovat aktivaci hráčky při individuální korekci, udržet si pozornost hráček při zadávání cvičení, během cvičení se mezi hráčkami více pohybovat a oceňovat je, povzbuzovat je a častěji využívat T-H-T cyklus pro korekci.

### **Výsledky na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního a rozšiřujícího hodnocení změn v chování trenérky proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují četnost výskytu a dobu trvání pouze těch proměnných, které se na konkrétní nahrávce objevují (proto obsahuje každá tabulka jiný počet proměnných). Vyobrazena je vždy jedna ze tří stanovených situací v každé tabulce.

Tab. 21: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenérky ZUZ

Trenérka ZUZ		Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení									
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	5 KÁR	8 OTI	9 OP	10 ORG	12 CHPP	13 SZ	Total
1	Počet	7	0	6	4	9	7	15	1	40	93
PŘED	%	7,5%	,0%	6,5%	4,3%	9,7%	7,5%	16,1%	1,1%	43,0%	100,0%
2	Počet	12	3	5	1	13	5	7	1	78	128
PO	%	9,4%	2,3%	3,9%	,8%	10,2%	3,9%	5,5%	,8%	60,9%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total					
1	Počet	18	9	7	6	40					
PŘED	%	45,0%	22,5%	17,5%	15,0%	100,0%					
2	Počet	33	20	11	14	78					
PO	%	42,3%	25,6%	14,1%	17,9%	100,0%					

Trenérka ZUZ		Individuální korekce											
		1 POSIL	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	8 OTI	9 OP	10 ORG	11 OK	12 CHPP	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	0	11	5	10	0	4	4	5	0	26	5	74
PŘED	%	,0%	14,9%	6,8%	13,5%	,0%	5,4%	5,4%	6,8%	,0%	35,1%	6,8%	100,0%
2	Počet	16	21	0	0	2	0	0	0	1	44	32	126
PO	%	12,7%	16,7%	,0%	,0%	1,6%	,0%	,0%	,0%	,8%	34,9%	25,4%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total							
1	Počet	11	13	2	5	31							
PŘED	%	35,5%	41,9%	6,5%	16,1%	100,0%							
2	Počet	18	40	7	11	76							
PO	%	23,7%	52,6%	9,2%	14,5%	100,0%							

Trenérka ZUZ		Vedení družstva během cvičení										
		1 POSIL	2 NEPOS	3 CHPTI	4 TREST	5 KÁR	8 OTI	9 OP	10 ORG	13 SZ	18 SK	Total
1	Počet	2	1	7	3	5	1	0	0	24	1	52
PŘED	%	3,8%	1,9%	13,5%	5,8%	9,6%	1,9%	,0%	,0%	46,2%	1,9%	100,0%
2	Počet	10	0	8	0	0	3	2	6	43	3	83
PO	%	12,0%	,0%	9,6%	,0%	,0%	3,6%	2,4%	7,2%	51,8%	3,6%	100,0%
		14 DALEKO	15 BLÍZKO	16 ODDALUJE	17 PŘIBLŽUJE	Total						
1	Počet	22	2	1	0	25						
PŘED	%	88,0%	8,0%	4,0%	,0%	100,0%						
2	Počet	8	28	3	8	47						
PO	%	17,0%	59,6%	6,4%	17,0%	100,0%						

POSIL – posilování, NEPOS – neposilování, CHPTI – chybou podmíněné technické instrukce, TREST – potrestání, KÁR – pokárání, IGNO – ignorování chyby, KONT – udržování kontroly, OTI – obecné technické instrukce, OP – obecné povzbuzení, PRG – organizace, OK – obecná komunikace, CHPP – chybou podmíněné povzbuzení, SZ – sledování se zájmem, SK – sledování po korekce

Výsledky video analýzy potvrzují závěry zúčastněného pozorování, zejména pak sledujeme výrazně častější zkracování vzdálenosti od hráček, resp. přistupování k hráčkám. Výsledky také ukazují méně časté kárání a trestání a naopak častější posilování v situacích Individuální korekce a Činnost během cvičení. Vzhledem k významnému nárůstu proměnné Sledování po korekci potvrzují výsledky video analýzy také dodržení T-H-T cyklu při individuální korekci. V této situaci výsledky ukazují také pokles kategorií Obecné povzbuzení, Organizace a Obecná komunikace, což je vzhledem k typu situace (Individuální korekce) jistě žádoucí změnou, jinými slovy trenérka se věnuje individuálně pouze jedné hráčce a snaží se opravit technické nedostatky. V situaci Zadávání cvičení video analýza popisuje výrazně častější Sledování se zájmem, což můžeme dát do souvislosti se snahou věnovat hráčkám pozornost. Další příznivé změny v rámci kategorií CBAS video analýza neukazuje.

### Výsledky na základě odpovědí hráček

Chování a komunikační dovednosti trenérky byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 22: Hodnocení trenérky ZUZ hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenérka ZUZ									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	16,1	4,1	7	15,0	3,7	4	-0,5	0,7	2	-1,1
C2	7,4	2,7	7	8,8	3,1	4	1,0	0,0	2	1,3
C3	12,3	2,7	7	12,3	3,0	4	0,5	0,7	2	0,0
C4	17,1	2,3	7	13,8	2,6	4	-3,0	1,4	2	-3,4
C5	9,4	3,5	7	13,3	2,6	4	1,0	0,0	2	3,8
C6	8,6	1,7	7	13,0	1,8	4	3,0	2,8	2	4,4
C7	7,0	1,3	7	8,5	1,3	4	1,5	0,7	2	1,5
C8	14,3	2,6	7	13,8	1,3	4	-2,5	0,7	2	-0,5
C9	15,4	2,6	7	14,3	2,8	4	0,5	0,7	2	-1,2
C10	12,9	1,9	7	12,5	1,9	4	1,5	0,7	2	-0,4
C11	12,9	3,6	7	13,0	2,8	4	-1,0	1,4	2	0,1
C12	9,4	3,6	7	9,5	3,7	4	3,5	6,4	2	0,1

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráči sledujeme, že pouze 2 hráčky z týmu hodnotily chování trenérky před i po intervenci. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují větší změnu u několika kategorií. Ke zvýšení, tedy častějšímu výskytu chování došlo podle hráček u C6 (kárání), C7 (ignorování chyb), C10 (obecné povzbuzování) a C12 (obecná komunikace). Naopak k méně častému výskytu chování došlo podle hráček v kategorii C4 (technické instrukce po chybě) a C8 (udržování kontroly). Tento pohled hráček se od závěrů zúčastněného pozorování docela liší. Příčinou může být malá stabilita jejich dovedností (pracovních bodů) v trénování, kterou trenérka sama popisovala, roli zde jistě hraje i velmi malý počet pouze 2 hráček, které chování trenérky hodnotily. Pro posouzení signifikantního posunu je třeba větší soubor, který umožní použití adekvátního testu.

### Výsledky na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení vlivu intervenční metody VTI na chování a komunikační dovednosti trenéra byl zjišťován také pohled samotné trenérky pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 23: Subjektivní hodnocení trenérky ZUZ pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	1	1	0
C3	3	4	1
C4	5	4	-1
C5	2	2	0
C6	3	3	0
C7	1	1	0
C8	4	3	-1
C9	4	5	1
C10	5	4	-1
C11	5	5	0
C12	4	4	0

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenérky získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Trenérka tedy v rámci těchto kategorií velkou změnu nevnímá. Při obecném srovnání odpovědí hráčů a trenérky (tabulka č. 22 a 23) pozorujeme celkem rozdílné vnímání hráček a trenérky.

Trenérka v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedla subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- uvědomila jsem si, jak moc je potřeba si hlídat své postavení, když hráčkám něco vysvětluji nebo ukazuji, snažím se stát k hráčkám vždy čelem
- při individuální korekci se hráčce déle věnuji, snažím se dodržet T-H-T cyklus
- snažím se hráčce více věnovat pozornost
- občas se mi podaří využít aktivaci hráček, tzn. klást otázky
- v paměti mi však pracovní body příliš nezůstaly, pouze aktivace hráček mne velmi zaujala

(pozn. Trenérka si jako jediná nezapisovala poznámky během rozhovorů)

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedla následující:

- práci pomocí VTI bych doporučil všem trenérům, užitečné by bylo to propojit s jejich vzděláváním
- užitečné je se naučit, jak individuálně k hráčkám přistupovat, na videu se to dá velmi pěkně vypořádat, jak s hráčkou navázat kontakt a projevit hráčce svůj zájem
- i když jsem k metodě měla z počátku negativní postoj, práce byla moc fajn a moc užitečná, zejména přínosné je vidět, co dělám, je to pro mne objektivní zpětná vazba, a také sledovat reakce hráček na mé chování
- práce mne bavila a na rozbory jsem se vždy velmi těšila, zejména na to, až uvidím, co se mi podařilo
- přítomnost kamery na tréninku mne vůbec nerušila, trénink jsem si dělala podle svého plánu, resp. podle počtu a úrovně hráček, které na trénink dorazily
- na rozborech (zpětnovazebný rozhovor) si nejvíce cením možnosti si na vše přijít sama, sama si popsat obrázky atd., a až nyní si vlastně uvědomuji, že to je to, o co se snažím s hráčkami (aktivace)

## **Shrnutí výsledků kazuistiky PIN6-ZUZ**

Při celkovém shrnutí výsledků pozorujeme v mnoha proměnných velmi příznivou změnu v chování trenérky ZUZ. Jedná se konkrétně o snahu trenérky udržovat menší vzdálenosti mezi ní a hráčkami, což jí pomáhá eliminovat hluk v hale a také získávat pozornost hráček. Změny pozorujeme také např. v méně častém kárání a trestání hráček a naopak posilování zdařilých pokusů v kategoriích CBAS, i když tyto změny hráčky ani trenérka příliš nevnímaly. Za velmi přínosné pokládáme také častější věnování pozornosti hráčkám, což může podpořit navýšení v kategoriích Sledování se zájmem a Sledování po korekci. Spolupráci s trenérkou ZUZ hodnotíme jako velmi zdařilou a pro trenérku přínosnou, zejména pak trenérčino překonání počátečního skeptického postoje k metodě a uvědomění si, jak důležitou roli v komunikaci s hráčkami a na chod tréninku její chování a dovednosti mají.

## **Komparační skupina**

### **Kazuistika PK1-LUK**

S trenérem mládežnického volejbalu LUK proběhla spolupráce v době od dubna do května 2010 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. V té době bylo trenérovi 26 let, trénoval celkem 8 let a v dané sezóně trénoval družstvo mladších žákyň, většinou dvakrát týdně. Probíhající sezónu hodnotil jako běžnou, počet výher a proher byl vyrovnaný a hráčkami byl oblíben. Byl držitelem 3. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo psychologického směru. Trenér a rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (12. 4. 2010) ukázala následující vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér stojí před hráčkami, je výrazný a zahajuje slovem „taak“. Pojmenovává, co hráčky čeká (např. „Ještě než začneme hrát...“), vysvětluje, co budou hráčky dělat a jaký to má pro ně význam. Hráčky ho sledují. Následně startuje cvičení pokynem „jedem!“. Při nástupu hráček na hřiště je však musí opravit a informace o rozmístění a organizaci opakuje. Následně se ujistňuje, zda všichni ví, co mají dělat. Na dotaz jedné hráčky pak odpovídá a startuje cvičení znovu.
- Individuální korekce: trenér k hráčce přistupuje, téměř bez navázání očního kontaktu, začíná vysvětlovat a ukazovat hráčce, jak má daný cvik dělat, hráčka ho většinou sleduje. Následně dává hráčce prostor pro další pokus a po něm následuje opět korekce. Tento vzorec se několikrát opakuje. Během korekcí

trenér hráče ale nevěnuje pozornost, chybí přijetí jejích iniciativ, ocenění, povzbuzení či provedení pohybem. Hráčka postupně ztrácí pozornost a trenéra přestává sledovat. Jedná se tak částečně o T-H-T cyklus.

- Vedení družstva během činnosti: trenér stojí na kraji hřiště a sleduje hráčky. Občas se k některé z dvojic či hráčce přiblíží, opraví a poodstoupí k další dvojici (většinou T-H cyklus, ojediněle T-H-T). Chybí ale navázání kontaktu s hráčkou, ocenění či povzbuzení, používá pouze instrukce.
- Obecně: trenér má snahu hráčkám cviky vysvětlit, vzhledem k jejich věku se však zdá být jeho tempo vysvětlování velmi rychlé, navíc chybí tzv. provedení pohybem.

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržel trenér v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérem jednotlivé body vysvětleny a prodiskutovány. Trenérovi bylo doporučeno, aby se zaměřil na to, jak sám tato doporučení využívá a případně se je pokusil do své trenérské praxe zakomponovat. Vzhledem ke vzdělání trenéra mu všechny body v Manuálu byly známy.

Následně byla trenérovi ponechána doba několika týdnů (konkrétně sedmi týdnů) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (31. 5. 2010) ukázala následující vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér píská, říká „taak“ a jde směrem do hřiště. Ještě než všechny hráčky zastaví činnost, začíná zadávat instrukce a ukazuje, jak se mají postavit. Čeká, než hráčky splní pokyny. Následně ukáže celou ukázkou, doplňuje informace a rozhlíží se. Poté startuje cvičení (např. „Tak jedem!“). Vzhledem k tomu, že se nemění organizace cvičení, pouze obsah, hráčkám stačí názorná ukáзка k tomu, aby věděly, co mají dělat.
- Individuální korekce: trenér přistupuje k hráčce, začíná jí ukazovat správné provedení prvku a vysvětluje. Chybí však oslovení, oční kontakt, nevěnuje hráčce pozornost a nepřijímá její iniciativy. Hráčka trenéra střídavě sleduje. Následně poskytuje hráčce další pokus, který se jí podaří. Hráčka se raduje a zároveň se dívá na trenéra, ten už se ale věnuje další hráčce. Jedná se tak o T-H cyklus.

- Vedení družstva během činnosti: trenér stojí na kraji hřiště a sleduje hráčky cvičící ve dvojicích. Občas k vybrané dvojici přistoupí a poskytne korekci. Způsob provedení korekce je popsán v bodě Individuální korekce. Chybí často navázání kontaktu, hráčky neoslovuje, neoceňuje a nepovzbuzuje.

Při srovnání dvou analýz videonahrávek můžeme vypořádat téměř totožné vzorce chování, tzn., že u trenéra k výrazné změně v chování nedošlo. Z tohoto důvodu zde již neuvádíme výsledky video analýzy, které by měly objektivně posoudit míru změny.

Pro další rozvoj trenéra by mohlo být užitečné zaměřit se na *navázání kontaktu* s hráčkami pomocí *oslovení*, *doteku* či *očního kontaktu*. Při individuální korekci by bylo žádoucí *věnovat hráčce pozornost a přijímat její iniciativy*. Zaměření se na *dodržení T-H-T cyklu* by mohlo zvýšit efektivitu nácviku technických dovedností, stejně tak použití *aktivace*, *ocenění* či *dopomoc*, neboli provedení pohybem. Vzhledem k věku hráček by bylo přínosné *zpomalit tempo* zadávaných instrukcí.

### Výsledky získané na základě odpovědí hráček

Před první a druhým natáčením bylo chování a komunikační dovednosti trenéra ohodnoceno samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 24: Hodnocení trenéra LUK hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér LUK									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	18,2	1,1	10	17,4	2,6	10	-1,0	2,4	8	-0,8
C2	8,1	3,1	10	7,7	2,3	10	-0,5	3,0	8	-0,4
C3	14,4	3,3	10	14,7	2,5	10	-0,6	3,1	8	0,3
C4	16,7	3,0	10	17,7	1,8	10	-0,1	1,5	8	1,0
C5	6,8	2,9	10	7,6	1,7	10	0,0	1,3	8	0,8
C6	7,1	1,5	10	7,9	2,4	10	-0,3	1,5	8	0,8
C7	7,5	2,0	10	8,1	3,1	10	0,1	2,7	8	0,6
C8	16,0	2,1	10	16,1	1,9	10	0,1	2,1	8	0,1
C9	16,6	3,5	10	18,0	2,1	10	0,1	1,1	8	1,4
C10	13,5	3,0	10	13,9	2,6	10	-0,6	2,3	8	0,4
C11	12,6	3,4	10	14,4	3,3	10	0,5	3,1	8	1,8
C12	13,0	4,4	10	13,5	3,7	10	0,1	2,0	8	0,5

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráčkami sledujeme, že pouze 8 hráček z týmu hodnotilo chování trenéra na začátku i na konci spolupráce. Vzhledem k relativně malému počtu hráček nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že hráčky u trenéra žádnou výraznou změnu v chování nevnímají, což potvrzuje závěry ze zúčastněného pozorování. Pro

posouzení signifikantního posunu by byl třeba větší soubor, který by umožnil použití adekvátního testu.

### Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 25: Subjektivní hodnocení trenéra LUK pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	2	2	0
C3	4	4	0
C4	4	4	0
C5	3	3	0
C6	3	2	-1
C7	2	1	-1
C8	4	4	0
C9	4	5	1
C10	4	4	0
C11	3	4	1
C12	4	4	0

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Trenér tedy v rámci těchto kategorií velkou změnu nevnímá. Při obecném srovnání odpovědí hráček a trenéra (tabulka č. 24 a 25) pozorujeme velmi podobné vnímání hráček a trenéra.

Po druhém natáčení byl s trenérem proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenér uvedl, že změnu ve svém chování nepocítuje, své chování, resp. dovednosti vnímá stále stejně. Obsah Manuálu pro trenéry pro něj nebyl ničím novým a má pocit, že jednotlivé body se mu daří využívat. Neměl tak potřebu na ně myslet během tréninku a snažit se je do něj zakomponovat.

### Shrnutí výsledků kazuistiky PK1-LUK

Při pohledu na výsledky získané na základě pozorování, dotazníků a rozhovoru můžeme říci, že u trenéra za dobu 6 týdnů k žádné výrazné změně v chování v rámci sledovaných proměnných nedošlo. Tento závěr potvrzuje jak pohled výzkumníka, hráček, tak také samotného trenéra.



## Kazuistika PK2-SLÁ

S trenérem mládežnického volejbalu SLÁ proběhla spolupráce v době od dubna do května 2010 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. V té době bylo trenérovi 40 let, trénoval celkem 10 let a v dané sezóně trénoval družstvo starších žákyň, většinou čtyřikrát týdně. Probíhající sezónu hodnotil jako úspěšnou, s týmem spíše vyhrávali, vnímal u hráček výkonnostní růst a hráčkami byl oblíben. Byl držitelem 3. trenérské třídy a jeho vzdělání bylo nepedagogického směru. Trenér a rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (19. 4. 2010) ukázala následující vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér přistupuje k hráčkám a začíná zadávat cvičení, některé hráčky však ještě dokončují předchozí cvičení, uklízí míče nebo již pijí. Určuje, kdo s kým bude cvičit ve dvojici, hráčky sleduje, ale nereaguje na jejich reakce. Následně vyzývá k započetí cvičení. Pár hráček však neví, kde nebo s kým mají cvičit. Trenér je usměrňuje, opakuje instrukce a zahajuje cvičení. Chybí zde získání si pozornosti všech hráček, aktivace hráček, vysvětlení jak mají cvičení provést nebo na co se zaměřit.
- Individuální korekce: trenér přistupuje k hráčce, postaví se k ní bokem, aniž by si jinak získal pozornost, začíná vysvětlovat a ukazovat, co má hráčka dělat jinak. Ona ho střídavě sleduje, trenér ji však pozornost nevěnuje. Následně nechává prostor pro další pokus a oceňuje zlepšení, což se několikrát opakuje. Trenér dodržuje T-H-T cyklus. Při ocenění však trenér stojí za hráčkou a ocenění je neadresné.
- Vedení družstva během činnosti: trenér střídavě přistupuje k hráčce či dvojici hráček, poskytuje korekci formou T-H-T. Během cvičení se snaží zaměřit na více hráček. Individuální korekci střídá s obecným povzbuzením.
- Obecně: na tréninku panuje příjemná pracovní atmosféra a kázeň.

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržel trenér v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérem jednotlivé body vysvětleny a prodiskutovány. Trenérovi bylo doporučeno, aby se zaměřil na to, jak sám tato doporučení využívá a případně se je pokusil do své trenérské praxe zakomponovat. Vzhledem k dlouholeté praxi trenéra pro něj v Manuálu nebyly nové informace.

Následně byla trenérovi ponechána doba několika týdnů (konkrétně šesti týdnů) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (31. 5. 2010) ukázala následující vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér přistupuje k hráčkám, které píjí a zahajuje slovem „taak“. Sděluje, co budou hráčky dělat, vyzývá je k rozdělení do dvojic a přemísťuje se směrem do hřiště. Hráčky ale nereagují, trenér je vyzývá „tak pojdte“ a následně startuje cvičení. Během cvičení pak doplňuje instrukce. Chybí však sdělení, na co se mají hráčky soustředit, jak ho mají provést, aktivace hráček či názorná ukázka.
- Individuální korekce: trenér přistupuje k hráčce, stoupá si vedle ní a ukazuje a vysvětluje, co má dělat jinak. Hráčka ho sleduje, trenér však hráčce nevěnuje pozornost. Následně poodstoupí za hráčky, nechává jí prostor pro další pokus a následně ocení zlepšení (neadresně), toto se opakuje třikrát. Trenér tak dodržuje T-H-T cyklus. Chybí však např. aktivace či provedení pohybem.
- Vedení družstva během činnosti: trenér se střídavě přemísťuje od hráčky k další hráčce, poskytuje korekci formou T-H-T, doplňuje obecnými instrukcemi či povzbuzením.

Při srovnání dvou analýz videonahrávek můžeme vypožorovat téměř totožné vzorce chování, tzn., že u trenéra k výrazné změně v chování nedošlo. Z tohoto důvodu zde již neuvádíme výsledky video analýzy, které by měly objektivně posoudit míru změny.

Pro další rozvoj trenéra by mohlo být užitečné zaměřit se na *navázání kontaktu* s hráčkami pomocí *oslovení*, *doteku* či *očního kontaktu*. Při individuální korekci by bylo žádoucí *věnovat hráčce pozornost a přijímat její iniciativy*. Využití *aktivace* hráčky a *provedení* pohybem by mohlo zvýšit efektivitu učení hráček. Při zadávání cvičení by bylo přínosné zaměřit se na *získání si pozornosti* všech hráček, využití *názorné ukázky* či *aktivace*.

### **Výsledky získané na základě odpovědí hráček**

Před první a druhým natáčením bylo chování a komunikační dovednosti trenéra ohodnoceno samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 26: Hodnocení trenéra SLÁ hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenér SLÁ									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	13,6	2,3	9	15,0	2,7	6	1,0	2,6	3	1,4
C2	9,7	3,0	9	10,2	2,5	6	1,7	2,1	3	0,5
C3	11,1	1,7	9	10,2	1,9	6	-0,3	1,2	3	-0,9
C4	13,9	2,9	9	14,3	1,9	6	1,3	1,5	3	0,4
C5	12,9	3,3	9	12,3	1,5	6	-2,7	1,5	3	-0,6
C6	13,0	2,0	9	11,2	3,3	6	-1,0	2,0	3	-1,8
C7	7,3	2,3	9	9,3	1,2	6	1,3	1,5	3	2,0
C8	14,4	2,0	9	14,7	1,9	6	2,7	1,2	3	0,2
C9	17,2	1,9	9	17,3	2,3	6	0,7	1,2	3	0,1
C10	12,8	2,0	9	13,3	2,2	6	1,0	1,0	3	0,6
C11	17,8	1,6	9	17,0	1,4	6	-0,7	0,6	3	-0,8
C12	15,1	2,5	9	15,2	2,4	6	0,7	3,5	3	0,1

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenéra hráčkami sledujeme, že pouze 3 hráčky z týmu hodnotily chování trenéra na začátku i na konci spolupráce. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že hráčky u trenéra vnímají největší změnu v kategoriích C5 (potrestání) a C8 (udržování kontroly). Tyto tři hráčky popisují trenéra po 6 týdnech jako méně trestajícího a naopak více zaměřeného na udržování pořádku na tréninku. Tyto dvě kategorie v rámci zúčastněného pozorování hodnoceny nebyly, proto nemohou být porovnány. Pro posouzení signifikantního posunu by byl třeba větší soubor, který by umožnil použití adekvátního testu.

### Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 27: Subjektivní hodnocení trenéra SLÁ pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCÍ	DIFERENCE
C1	4	5	1
C2	2	1	-1
C3	3	3	0
C4	5	5	0
C5	1	1	0
C6	4	3	-1
C7	1	1	0
C8	5	5	0
C9	5	5	0
C10	3	3	0
C11	5	5	0
C12	5	5	0

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenéra získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Trenér tedy v rámci těchto kategorií velkou změnu nevnímá. Při obecném srovnání odpovědí

hráček a trenéra (tabulka č. 26 a 27) pozorujeme v kategoriích mírně odlišné vnímání hráček a trenéra.

Po druhém natáčení byl s trenérem proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenér uvedl, že změnu ve svém chování, resp. dovednostech nepocítuje. Uvedl však, že si je vědom toho, že jeho chování na tréninku může být ovlivněno jeho aktuálním stavem či naladěním hráček, stejně tak výsledkem předchozího utkání apod. V zásadě má však pocit, že trénuje stále stejným způsobem.

### **Shrnutí výsledků kazuistiky PK2-SLÁ**

Při pohledu na výsledky získané na základě pozorování, dotazníků a rozhovoru můžeme říci, že u trenéra za dobu 6 týdnů k žádné výrazné změně v chování v rámci sledovaných proměnných nedošlo. Pouze na základě odpovědí hráček můžeme říci, že se trenér chová více preventivně, tzn., více udržuje na tréninku pořádek, důsledkem toho může být menší potřeba používat tresty. Příčinu takového chování lze shledávat v relativně jiné skladbě skupiny při druhém testování, tedy situačním vlivům, které sám trenér v rozhovoru připouští.

### **Kazuistika PK3-JIT**

S trenérkou mládežnického volejbalu JIT proběhla spolupráce v době od dubna do června 2010 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. V té době bylo trenérce 48 let, trénovala celkem 8 let, byla bývalou reprezentantkou a v dané sezóně trénovala družstvo mladších žákyň, většinou třikrát týdně. Probíhající sezónu hodnotila jako úspěšnou, s týmem spíše vyhrávali a vnímala u hráček výkonnostní růst. Byla držitelkou 1. trenérské třídy a její vzdělání bylo pedagogického směru. Trenérka a rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (21. 4. 2010) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka si svolává hráčky k sobě a začíná sdělovat organizační pokyny. Uklidňuje hráčky, získává si jejich pozornost. Následně sděluje, co budou hráčky dělat, ty už jí ale přestávají věnovat pozornost a navíc se začínají rozmísťovat na hřiště. Trenérka tak musí zvyšovat hlas (z vedlejšího kurtu doléhá hluk), i přesto však hráčky neví, co mají dělat. Trenérka musí informace opakovat, vzhledem k hluku každé trojici zvlášť.

Následně startuje cvičení. Chybí tak větší udržení pozornosti hráček, věnování jim pozornosti a použití názorné ukázky.

- Individuální korekce: trenérka k hráčce přistupuje, bez oslovení navazuje krátký oční kontakt, ukazuje a vysvětluje hráčce, jak má cvičení provést. Hráčka ji sleduje jen střídavě. Následně trenérka vyzve hráčku k dalšímu pokusu, opět ji opraví a vyzve k dalšímu pokusu, během kterého se jí snaží slovně pomoci. Poté hráčku ocení za zlepšení. Trenérka tak dodrží T-H-T cyklus. Chybí zde však navázání kontaktu s hráčkou a získání si její pozornosti.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí za hráčkami na jednom místě a volá směrem k nim neadresné instrukce (např. „Zastav!“, „Vyskoč!“, „Couvej!“) či obecné povzbuzení (např. „Jedem!“, „Hop hop!“). Občas se objevují adresné směřované instrukce. Typické jsou spíše vzorce T-H při korekci, ojediněle T-H-T.
- Obecně: na tréninku je velký hluk, vzhledem k tomu, že trénuje více družstev najednou vedle sebe. Trenérka pak musí křičet, i tak se ale mohou informace v hluku ztratit. Hráčky jsou navíc velmi živé a mladšího věku, je potřeba si neustále získávat jejich pozornost, což se trenérce ne vždy daří.

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržela trenérka v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérkou jednotlivé body vysvětleny a prodiskutovány. Trenérce bylo doporučeno, aby se zaměřila na to, jak sama tato doporučení využívá a případně se je pokusila do své trenérské praxe zakomponovat. Vzhledem k dlouholeté praxi trenérky pro ni však v Manuálu nebyly nové informace.

Následně byla trenérce ponechána doba několika týdnů (konkrétně šesti týdnů) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (2. 6. 2010) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka stojí u skupiny hráček, které pijí. Začíná zadávat cvičení, aniž by si zajistila jejich pozornost. Po vysvětlení cvičení si ověřuje porozumění otázkou „jasný“, ale hráčky neodpovídají a rovnou se rozmisťují po hřišti. Trenérka během toho doplňuje informace týkající se provedení cvičení, hráčky ji však už nevěnují pozornost. Následně se trenérky hráčka stojící nejbližší ptá na způsob provedení cvičení.

Trenérka na trojici s danou hráčkou začíná provádět názornou ukázkou a vysvětlovat, ale nezískává si pozornost ostatních hráček, ty trenérku nesledují. Následně obchází další trojice, kárá je, musí jim cvičení znovu ukázat a vysvětlit.

- Individuální korekce: trenérka k hráčce přistupuje, navazuje oční kontakt a staví hráčku do správné pozice. Následně si ověřuje přijetí otázkou „Je to jasné?“ a nechává hráčce prostor na další pokus. Snaží se hráčce dopomáhat instrukcemi, ale hráčka se příliš nesoustředí a dělá opět chybu. Trenérka provádí znovu korekci, nechává další pokus na provedení cviku a následně hráčku oceňuje slovem „taak“ a odchází.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí za hráčkami, střídá adresné a neadresné ocenění a korekce, většinou formou T-H, výjimečně T-H-T.

Při srovnání dvou analýz videonahrávek můžeme vypořádat téměř totožné vzorce chování, tzn., že u trenérky k výrazné změně v chování nedošlo. Z tohoto důvodu zde již neuvádíme výsledky video analýzy, které by měly objektivně posoudit míru změny.

Pro další rozvoj trenérky by mohlo být užitečné zaměřit se na *navázání kontaktu* s hráčkami pomocí *oslovení*, *doteku* či *očního kontaktu* a *získání si pozornosti* jak jedné hráčky, tak také celé skupiny při zadávání cvičení. Při komunikaci s hráčkou či hráčkami by bylo přínosné *udržet si jejich pozornost*, hráčky do vysvětlování *zapojit* a využívat *názorné ukázky*. Během cvičení by bylo užitečné zejména pro hráčky, kdyby trenérka korekce, ocenění ale i povzbuzení *poskytovala adresně* a při korekci dodržela *T-H-T cyklus*. Obecně by trenérce ulehčilo práci, kdyby s hráčkami mluvila vždy na *krátkou vzdálenost* a *zpomalila* tempo řeči.

### Výsledky získané na základě odpovědí hráček

Před první a druhým natáčením bylo chování a komunikační dovednosti trenérky ohodnoceno samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 28: Hodnocení trenérky JIT hráčkami pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenérka JIT									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	17,8	1,7	9	17,0	1,6	10	-0,5	2,3	6	-0,8
C2	7,2	1,8	9	7,0	1,4	10	-1,2	1,8	6	-0,2
C3	14,1	3,0	9	14,3	1,9	10	0,0	3,2	6	0,2
C4	16,6	2,2	9	17,0	1,3	10	0,5	1,4	6	0,4
C5	9,3	2,1	9	9,2	2,7	10	-0,5	2,7	6	-0,1
C6	8,1	2,4	9	7,5	2,2	10	-1,0	1,5	6	-0,6
C7	7,8	1,7	9	8,1	1,6	10	1,2	2,7	6	0,3
C8	14,4	1,0	9	15,5	1,1	10	0,5	1,2	6	1,1
C9	13,8	2,6	9	14,1	2,1	10	-1,3	1,9	6	0,3
C10	11,2	2,7	9	10,8	3,2	10	0,2	3,1	6	-0,4
C11	12,6	2,2	9	12,8	2,0	10	0,7	1,0	6	0,2
C12	11,2	1,9	9	10,0	2,3	10	-1,7	1,6	6	-1,2

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE  
1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenérky hráčkami sledujeme, že pouze 6 hráček z týmu hodnotilo chování trenérky na začátku i na konci spolupráce. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že hráčky u trenérky vnímají největší změnu v kategorii C12 (obecná komunikace), resp. hráčky mají pocit, že s nimi trenérka méně mluví o obecných záležitostech. Pro posouzení signifikantního posunu by byl třeba větší soubor, který by umožnil použití adekvátního testu.

### Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenérky byl zjišťován také pohled samotné trenérky pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 29: Subjektivní hodnocení trenérky JIT pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	1	1	0
C3	4	4	0
C4	5	4	-1
C5	2	3	1
C6	4	3	-1
C7	1	2	1
C8	4	4	0
C9	5	3	-2
C10	5	4	-1
C11	5	4	-1
C12	4	3	-1

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenérky získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Pouze v kategorii C9 (obecné technické instrukce) vnímá trenérka méně časté tendence. Při obecném srovnání odpovědí hráček a trenéra (tabulka č. 28 a 29) pozorujeme shodné vnímání hráček a trenérky, kromě kategorií C9 a C12.

Po druhém natáčení byl s trenérkou proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenérka uvedl, že změnu ve svém chování, resp. dovednostech nepocituje. Je si však vědoma toho, že v dotazníku některé kategorie skórovala jinak, to z důvodu končící sezóny, absence zápasů a promíchávání družstev.

### Shrnutí výsledků kazuistiky PK3-JIT

Při pohledu na výsledky získané na základě pozorování, dotazníků a rozhovoru můžeme říci, že u trenérky za dobu 6 týdnů k žádné výrazné změně v chování v rámci sledovaných proměnných nedošlo. Pouze hráčky vnímají méně častou obecnou komunikaci ze strany trenérky, sama trenérka popisuje méně časté obecné instrukce. Můžeme však říci, že tyto dvě

minimální změny plynou z končící fáze sezóny, která se projevuje větší uvolněností a hravostí na tréninku a menším důrazem na nácvik dovedností a řešení problémových situací.

### **Kazuistika PK4-MICH**

S trenérkou mládežnického volejbalu MICH proběhla spolupráce v době od dubna do června 2010 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. V té době bylo trenérce 21 let, trénovala celkem 3 roky a v dané sezóně trénovala družstvo starších žáků, většinou třikrát týdně. Probíhající sezónu hodnotila jako běžnou, s týmem spíše vyhrávali a vnímala u hráčů výkonnostní růst. Byla držitelkou 2. trenérské třídy a její vzdělání bylo pedagogického směru. Trenérka a rodiče hráčů podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (29. 4. 2010) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: hráči (v počtu pěti) pijí, trenérka se přemísťuje směrem do středu hřiště a začíná sdělovat organizační informace týkající se dalšího cvičení. Čeká, než se chlapci do pozic přemístí. Následně sděluje obsah cvičení, chlapci jí věnují pozornost. Poté cvičení startuje „tak jedem“ a během cvičení doplňuje informace o tom, jak mají cvičení provádět, na co se mají hráči zaměřit.
- Individuální korekce: trenérka přistupuje k hráči, naváže krátký oční kontakt a kroutí hlavou na výraz nesouhlasu s předchozím provedením cviku. Hráče opravuje, opakovaně mu dopomáhá ke správnému provedení bez míče a navazuje střídavě oční kontakt. Následně nechává hráči prostor pro další pokus, poskytuje další korekci a názornou ukázkou (stojí však k hráči zády), doplňuje informace čelem k hráči, nechává další prostor na pokus a následně hráče ocení (např. „Noo, to bylo ono!“).
- Vedení družstva během činnosti: trenérka věnuje pozornost střídavě oběma dvojicím, poskytuje adresné korekce formou T-H i T-H-T) a sděluje obecné informace všem hráčům.
- Obecně: na tréninku jsou přítomni pouze čtyři hráči, panuje zde příjemná pracovní atmosféra.

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržela trenérka v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérkou jednotlivé body vysvětleny a



prodiskutovány. Trenérce bylo doporučeno, aby se zaměřila na to, jak sama tato doporučení využívá a případně se je pokusila do své trenérské praxe zakomponovat. Vzhledem ke vzdělání trenérky pro ni však v Manuálu nebyly nové informace.

Následně byla trenérce ponechána doba několika týdnů (konkrétně šesti týdnů) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (10. 6. 2010) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka zastavuje činnost pomocí slova „dobrý“, přibližuje se k hráčům (v počtu čtyř) a čeká, než dokončí činnost. Následně hráče rozděljuje do dvojic, získává si jejich pozornost („Ještě mě poslouchejte, nikam nechod'te.“) a sděluje hráčům obsah cvičení a také to, na co se mají během cvičení soustředit. Hráči trenérce věnují pozornost. Poté hráče trenérka pobízí k rozmístění se po hřišti, ale musí znovu opakovat zadání cvičení, jelikož někteří hráči nevědí (trenérka nepodala přesné a úplné informace na začátku zadávání). Poté již cvičení startuje.
- Individuální korekce: trenérka k hráči přistupuje, pozornost si získává slovem „hele“ a krátkým očním kontaktem. Poté hráči ukazuje a vysvětluje, co a jak má dělat, střídavě hráče sleduje, on jí věnuje pozornost. Trenérce se však nedaří přijímat iniciativu hráče, který má tendenci si cvik vyzkoušet tzv. na sucho, neboli bez míče. Po vysvětlení nechává trenérka hráči prostor pro další pokus, poskytne opět korekci s náznakem ocenění (např. „Noo, ale ještě ty ruce.“) a následuje další pokus hráče a trenérka odchází. Můžeme říci, že trenérka dodržela T-H-T cyklus, ale mohl být dokončen ještě následným oceněním.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí mezi dvěma dvojicemi, střídá adresné ocenění s adresnou korekcí (T-H i T-H-T forma), poskytuje také obecné instrukce.

Při srovnání dvou analýz videonahrávek můžeme vypozařovat téměř totožné vzorce chování, tzn., že u trenérky k výrazné změně v chování nedošlo. Z tohoto důvodu zde již neuvádíme výsledky video analýzy, které by měly objektivně posoudit míru změny.

Pro další rozvoj trenérky by mohlo být užitečné zaměřit se na *navázání kontaktu* s hráči, tzn. použít *oslovení*, když k hráči přistupuje či *dotek*. Velmi přínosné by bylo využití také

*aktivace*, tzn. vést hráče k vlastnímu řešení pomocí kladení otázek, např. před započítáním cvičení nebo při korekci.

### Výsledky získané na základě odpovědí hráčů

Před první a druhým natáčením bylo chování a komunikační dovednosti trenérky ohodnoceno samotnými hráči pomocí dotazníku CBAQ (Martin & Barnes, 1999).

Tab. 30: Hodnocení trenérky MICH hráči pomocí dotazníku CBAQ

Kat.	Trenérka MICH									
	M1	S1	N1	M2	S2	N2	Mdif	Sdif	Ndif	DifM
C1	15,3	1,0	4	16,6	2,3	5	1,0	0,0	2	1,4
C2	8,3	1,3	4	6,2	1,3	5	-2,0	0,0	2	-2,1
C3	11,5	2,4	4	12,8	0,4	5	0,0	2,8	2	1,3
C4	16,3	2,5	4	16,0	2,6	5	-0,5	0,7	2	-0,3
C5	9,8	1,3	4	8,6	3,4	5	-2,0	1,4	2	-1,2
C6	7,8	1,5	4	8,4	4,4	5	-1,5	3,5	2	0,7
C7	7,3	3,0	4	8,0	3,4	5	0,0	0,0	2	0,8
C8	14,8	1,3	4	16,4	1,7	5	1,0	0,0	2	1,7
C9	16,8	2,1	4	17,4	2,4	5	-1,5	2,1	2	0,6
C10	12,3	3,3	4	13,4	1,5	5	0,5	2,1	2	1,2
C11	13,8	1,7	4	15,6	1,7	5	1,0	1,4	2	1,9
C12	11,0	3,8	4	11,0	2,8	5	1,0	7,1	2	0,0

Kat. – kategorie; C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

1 – před, 2 – po, M – průměr odpovědí, S – směrodatná odchylka, N – počet dětí, Mdif – rozdíl průměrů odpovědí jen těch dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, Sdif – směrodatná odchylka rozdílů, Ndif – počet dětí, které dotazník vyplnily před i po intervenci, DifM – rozdíl průměrů odpovědí všech dětí

V tabulce hodnocení trenérky hráči sledujeme, že pouze 2 hráči z týmu hodnotili chování trenérky na začátku i na konci spolupráce. Z tohoto důvodu nebyl použit žádný test významnosti změny. Výsledky ukazují, že hráči u trenérky vnímají největší změnu v kategoriích C2 (neocenění), C5 (potrestání), C6 (kárání) a C9 (obecné technické instrukce). Trenérka má podle hráčů menší tendenci neoceňovat zdařilé pokusy, méně trestá a kárá, zároveň ale také méně často poskytuje obecné technické instrukce. Tyto závěry se tak neshodují s výsledky zúčastněného pozorování. Pro posouzení signifikantního posunu by byl třeba větší soubor, který by umožnil použití adekvátního testu.

### Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenérky byl zjišťován také pohled samotné trenérky pomocí dotazníku CBAQ, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 31: Subjektivní hodnocení trenérky MICH pomocí dotazníku CBAQ

KATEGORIE	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
C1	4	4	0
C2	2	2	0
C3	4	3	-1
C4	4	4	0
C5	2	3	1
C6	3	2	-1
C7	2	2	0
C8	4	4	0
C9	4	4	0
C10	4	4	0
C11	3	3	0
C12	4	4	0

C1 – OCENĚNÍ, C2 – NEOCENĚNÍ, C3 – POVZBUZENÍ PO CHYBĚ, C4 – TECHNICKÉ INSTRUKCE PO CHYBĚ, C5 – POTRESTÁNÍ, C6 – KÁRÁNÍ, C7 – IGNOROVÁNÍ CHYB, C8 – UDRŽOVÁNÍ KONTROLY, C9 – OBECNÉ TECHNICKÉ INSTRUKCE, C10 – OBECNÉ POVZBUZENÍ, C11 – ORGANIZACE, C12 – OBECNÁ KOMUNIKACE

Odpovědi trenérky získané z dotazníku ukazují téměř stejné subjektivní vnímání chování. Trenérka tak v rámci těchto kategorií velkou změnu nevnímá. Při obecném srovnání odpovědí hráčů a trenérky (tabulky č. 30 a 31) pozorujeme mírně rozdílné vnímání hráčů a trenérky.

Po druhém natáčení byl s trenérkou proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenérka uvedl, že změnu ve svém chování, resp. dovednostech nepocítuje. Podle jejích slov je však jasné, že pokud má na tréninku menší počet chlapců (cca 5; tento malý počet hráčů byl způsoben koncem sezóny), trénuje se jí jinak, než při větším počtu hráčů. Je schopná si snáz získat pozornost hráčů, může se jim věnovat individuálně a více se zaměřit na pilování technických dovedností hráčů. Celkově je podle jejích slov atmosféra vlivem končící sezóny na tréninku více uvolněná.

### Shrnutí výsledků kazuistiky PK4-MICH

Při pohledu na výsledky získané na základě pozorování, dotazníků a rozhovoru můžeme říci, že u trenérky za dobu 6 týdnů k žádné výrazné změně v chování v rámci sledovaných proměnných nedošlo. Tento závěr potvrzuje jak pohled výzkumníka, tak také samotné trenérky. Hráči sice u trenérky vnímají mírné snížení neocenění a potrestání, to však můžeme dát do souvislosti s končící sezónou a tím pádem větší uvolněností trenérky (není kladen důraz na výsledky), a také s velmi nízkým počtem hráčů, kteří odpovídali.

### Shrnutí výsledků předvýzkumu

Výsledky získané z obou částí předvýzkumného šetření, tzn. z intervenční a z komparační skupiny trenérů, ukazují velmi zajímavé výsledky a umožňují nám shrnout závěr.

Všichni trenéři intervenční skupiny na rozdíl od trenérů komparační skupiny prokázali více či méně **významné změny v chování** v rámci sledovaných kategorií a v komunikačních

dovednostech při vedení tréninkové jednotky a to v souladu s jejich pracovními body při práci s metodou Videotrénink interakcí. Můžeme říci, že věk, dosažené vzdělání, trenérské vzdělání a zkušenosti na míru rozvoje dovedností trenérů vliv neměli, naopak **míra motivace** se logicky jeví jako jedním z klíčových faktorů. Kazuistika trenéra KAR však ukazuje, že i s nižší mírou motivace pro vlastní rozvoj může mít metoda VTI příznivý vliv na změnu některých prvků chování a komunikace. Jak se shodují všichni trenéři, sledování záznamů **zachycujících vlastní úspěšné jednání** a chování vede k větší motivaci záznamy sledovat, uvědomovat si vlastní možnosti ovlivnění chodu tréninku a rozvoje dovedností svěřenců a snažit se vědomě tyto užitečné dovednosti dále využívat (tzv. self-modeling). Naopak pouhé přečtení si a následné diskutování teoretických informací k sebereflexi a rozvoji komunikačních dovedností trenérů příliš nevede, pravděpodobně podobně jako samotný vývoj trenérů na základě zkušeností a praxe, zvláště pak u starších jedinců.

Největší změny po intervenci pozorujeme v **navazování kontaktu** s hráči, v **získávání si a udržení pozornosti** svěřenců, zejména při zadávání nového cvičení a také při individuální korekci, dále pak snahu **věnovat se hráčům individuálně**, strávit s nimi více času po korekci, tzn. **dodržet tzv. T-H-T cyklus** a snažit se hráčům nejen vysvětlovat, co a jak mají dělat jinak, ale také je **aktivovat** k tvoření vlastního řešení, což jsme na začátku v praxi pozorovali velmi ojediněle. Sledujeme u trenérů také mnohem častěji schopnost **věnovat svěřencům pozornost, přijímat** jejich **iniciativy** a odpovědi, častěji se objevuje **ocenění** a **povzbuzení** na místo kárání a potrestání. To vše se projevuje v daleko **příznivějším** obecném **přístupu** ke svěřencům (soudíme tak na základě subjektivního dojmu), což pomáhá navodit příznivé motivační klima.

Primárně jsme předpokládali, že se rozvoj komunikačních dovedností trenéra pomocí metody VTI může promítnout do kategorií pocházejících z CBAS, výsledky však ukazují, že tomu tak je jen ve velmi malé míře, zejména to ukazují výsledky dotazníků. Z tohoto důvodu byl pro další fázi výzkumné studie **vytvořen nový pozorovací systém** založený primárně na principech úspěšné komunikace, se kterými pracuje VTI, který by zároveň umožnil objektivní porovnání výsledků se závěry zúčastněného pozorování. Podobně byl také na základě ověření struktury **zredukován dotazník CBAQ** pro svěřence (přece jen by v pozměněné podobě mohl naznačit určitou změnu trenérova stylu) a **doplněn otevřenými otázkami**, ve kterých se s větší pravděpodobností mohly objevit změny v chování trenéra z pohledu svěřenců. Byl také kladen důraz na to, aby titíž hráči vyplňovali dotazník před i po intervenci. Dále byl i pro trenéry připraven dotazník **CBAQ-verze pro trenéry v plné, leč nově zredukované verzi**.

Vzhledem k potřebě zahrnout do studie stejné svěřence na začátku i na konci spolupráce s trenéry a možnosti ovlivnění závěrů z druhé fáze sběru dat (tzn. po intervenci) končí

sezónou, tj. koncem školního roku (promíchávání týmů, absence zápasů, absence hráčů, uvolněnější atmosféra, více zábavné formy tréninku a méně drilových cvičení), byla pro rozšiřující výzkum snaha *začít intervenci* s trenéry minimálně *v polovině volejbalové sezóny* (polovina školního roku).

Na základě výpovědí trenérů, kteří sdělovali potřebu dovednosti si více zažít a delší dobu je trénovat, byla v neposlední řadě pro rozšiřující výzkum *prodloužena* možná *doba* pro spolupráci s trenérem se začátkem minimálně v polovině sezóny (polovina školního roku) tak, aby měli trenéři prostor na dostatečné zvědomení a zažití si jednotlivých prvků a objevování nových postupů a pohledů na jednotlivé situace. Připojeno bylo také *tzv. follow-up*, neboli kontrolní natáčení za účelem zjištění udržitelnosti změny.

## 9.2 Výsledky rozšiřujícího výzkumu

### Intervenční skupina

#### Kazuistika RIN1-PNET

Spolupráce s trenérkou PNET mládežnického volejbalu probíhala v období od ledna do května 2014 a skládala se z 8 zpětnovazebných rozhovorů a 9 natáčení. Trenérka měla v té době 24 let a trénovala 3 roky družstvo starších žákyň. Absolvovala vždy 5 tréninkových jednotek týdně, probíhající trenérskou sezónu považovala za běžnou, s týmem více vyhrávali a celkově vnímala výkonnostní růst u sebe i u týmu. Zkušenosti měla také s pozicí asistentky trenéra u mládežnické reprezentace, a jak sama uváděla, svůj trenérský styl získala především pozorováním svých bývalých trenérů. V době naší spolupráce dokončovala studium na VŠ s pedagogickým zaměřením a do naší spolupráce byla velmi motivovaná. Byla držitelkou 2. trenérské třídy. Ke svému mladému věku byla a stále je považována za docela úspěšnou trenérku a hráčkami byla oblíbená. Jak trenérka, tak rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Na začátku spolupráce, při určování cíle intervence, si trenérka nebyla moc jistá tím, na jakých konkrétních dovednostech by chtěla pracovat a co na videu sledovat. Po úvodní diskusi si však stanovila prvotní cíl: „ověřit si, zda vysvětluji srozumitelně, nebo zda jsou hráčky nechápavé“.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenérky.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka na základě pečlivé písemné přípravy zadává nové cvičení, vysvětluje organizaci cvičení a popisuje jeho obsah, nevnímá ale, zda ji hráčky sledují. Velmi často se stává, že hráčky ještě pijí, baví se nebo si pohrávají s míčem. Trenérka se nesnaží získat si pozornost, s vysvětlováním začíná „nahodile“. Hráčky pouze napomene, když vyrušují. Trenérce se tedy nedaří získat si a udržet pozornost, věnovat hráčkám pozornost a ověřovat si, zda porozuměly cvičení. Často se pak stává, že hráčky neví přesně, co mají dělat, cvičení se musí zastavit a instrukce opakovat. Občas je na videu patrné, že se hráčky tváří otráveně z napomínání a opětovného zastavování činnosti.
- Individuální korekce: trenérka se věnuje hráčkám individuálně, přistupuje k nim, velmi často používá oslovení, pomocí názorné ukázky demonstruje a vysvětluje, co má hráčka dělat jinak, oceňuje zdařilé pokusy a často (ne však vždy) využívá neverbální prvky naladění se na druhého. U dané dvojice (či hráčky) se zdrží vždy jen chvíli (opraví je nebo pochválí) a rychle přechází k další skupince hráček. Během korekce nevěnuje hráčce příliš mnoho pozornosti.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka během cvičení velmi často obchází jednotlivé dvojice či trojice, věnuje se jim individuálně dle jejich výkonnosti a využívá prvky a vzorce popsané v předchozím bodě.

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérkou pracovat, byly následující:

- získat si pozornost hráček a udržovat ji, aby se zvýšila pravděpodobnost přijetí informací hráčkami
- věnovat hráčkám pozornost hlavně ve chvílích, kdy k hráčkám promlouvá, aby měla zpětnou vazbu o tom, jak a nakolik hráčky vnímají to, co jim ona sděluje (v situaci zadávání cvičení a individuální korekce)
- při názorných ukázkách si hlídat postavení tak, aby byla viditelná pro všechny a tím si mohla získat jejich pozornost
- u hráčky či dvojice hráček setrvat delší dobu tak, aby se ujistila, že hráčky informace přijaly a pochopily

Nebylo však možné začít pracovat s trenérkou na všech pracovních bodech najednou. Bylo potřeba začít s trenérkou u toho, co se jí daří a co již zvládá, i když jen ojediněle.

Proto byly na **1. zpětnovazebný rozhovor (17. 1. 2014)** trenérce vybrány momenty spadající do situace „zadávání cvičení“, kdy se jí daří věnovat pozornost hráčkám (např. sleduje je a čeká, než dojdou na místa a postaví se, rozhlíží se) a získat si pozornost (je pro všechny viditelná a používá výrazný signál v podobě hlasitého slova „ták“). Tyto momenty také korespondovaly s její prvotní zakázkou. Vzhledem k tomu, že trenérku zajímala také situace, kdy se věnuje jedné hráčce, zaměřily jsme se na to, kolik času (resp. pokusů) s hráčkou tráví.

Vzorce věnování pozornosti a získání si pozornosti (pomocí výrazného signálu, pojmenování situace, intonace, otázek) během zadávání cvičení se také staly *pracovními body* trenérky do dalších tréninků. Zároveň se také chtěla zaměřit na oddělování organizace od obsahu cvičení, což by zvýšilo pravděpodobnost větší srozumitelnosti pro hráčky. Vzhledem k velké motivaci do práce si trenérka stanovila ještě jeden pracovní bod a to strávit s hráčkou při individuální korekci více času, resp. dodržet vzorec T-H-T (trenér poskytne zpětnou vazbu, hráč má další pokus, trenér poskytuje další zpětnou vazbu).

Před natáčením 2. tréninku, který měl sloužit pro 2. zpětnovazebný rozhovor, měla trenérka mnoho starostí s řešením nepříznivé atmosféry v týmu (byla nucena jednu hráčku z týmu vyloučit a hráčkám to sdělit). Proto jí bylo videotrenérkou nabídnuto, že před natáčením situaci proberou a pomůže jí připravit strukturu rozhovoru s hráčkami. I když tak trenérka ztratila cenné minuty z tréninku (asistent byl zatím s týmem), pomohlo jí to se uklidnit, zkoncentrovat a po rozhovoru s hráčkami byla schopná vést kvalitní trénink a soustředit se zároveň i na své pracovní body.

Při **2. zpětnovazebném rozhovoru (20. 2. 2014)** bylo společně pozorováno, jak se jí daří získat si pozornost hráček (pomáhala si mimo jiné tím, že hráčky odvedla mimo dosah pití a dalších zdrojů jejich rozptýlení), zadat organizaci cvičení a počkat, než se hráčky rozejdou. Poté, co se rozhlédla, zda jsou všechny hráčky připraveny poslouchat, se jí podařilo popsat obsah cvičení a doplnit ho také názornou ukázkou a otázkou „Kdo nepochopil?“. Trenérka také viděla, že se jí daří využívat výrazné signály, že její intonace je příjemná a že i přes nepříjemný začátek tréninku byla schopná využít odlehčení a humoru.

Trenérka s tímto rozbořením a svým pokrokem byla spokojená, nicméně si stanovila hned další *pracovní body*: využívat více ujištění se, že hráčky pochopily její instrukce, pomocí tzv. otevřených otázek, a aktivovat hráčky k vlastní aktivitě, už když cvičení vysvětluje – např. aby si s ní zkoušely daný úkol, když jim ho názorně ukazuje, což by jí napomohlo k udržení jejich pozornosti a zároveň k lepšímu zvědomění daného úkolu.

V rámci **3. zpětnovazebného rozhovoru (27. 2. 2014)** jsme se zaměřily na kontrolu pracovních bodů v rámci zadávání cvičení. Trenérce se podařilo opět oddělit organizaci od

obsahu cvičení, opakovaně čekala, resp. dávala hráčkám prostor na splnění instrukcí, rozhlížela a případně je poopravila. Podařilo se jí také hráčky aktivovat pomocí otevřené otázky („Jaký směr budeme zkoušet?“), přijmout odpovědi hráček a aktivovat je, resp. vyzvat je k provedení prvku tzv. na sucho (tzn. na místě a bez míče). Trenérce byl také nabídnut záznam individuální korekce hráčky. Trenérka mohla pozorovat, že s hráčkou tráví více času, nechává jí prostor pro více pokusů, každý z nich oceňuje (např. „Dobře!“, „Lepší!“) a hráčku povzbuzuje (např. „Pojď!“). Trenérka střídala postavení za hráčkou či vedle ní a na hráčce bylo několikrát vidět, jak vyhledává oční kontakt s trenérkou, což její postavení téměř neumožňovalo. Na základě tohoto rozboru si trenérka stanovila následující *pracovní body*: věnovat hráčce pozornost při individuální korekci, zvolit výhodnější postavení vůči hráčce, navázat oční kontakt a při podávání zpětné vazby (např. „Podařilo se ti více propnout loket.“) či při poskytnutí rady pro další pokus („Příště se rozběhni, až uvidíš míč na prstech nahrávačky“) být více konkrétní.

Během **4. zpětnovazebného rozhovoru (21. 3. 2014)** jsme se na požádání trenérky zaměřily převážně na situaci individuální korekce. Na první ukázce jsme mohly pozorovat, jak se trenérka k hráčce přiblíží, osloví ji, naváže oční kontakt a dotykem (poklepání na rameno) si opakovaně získává pozornost. Trenérka se snaží stavět před hráčku, poskytuje ji informaci o tom, co a jak má dělat jinak a následně oceňuje zlepšení. Podat konkrétní zpětnou vazbu hráčce či využít aktivaci se však zapojit nepodařilo. Zajímavé však pro trenérku bylo porovnání podobné situace s jinou hráčkou. Tam se nijak nesnažila získat její pozornost, stála za ní, chybělo ocenění a povzbuzení a nebyla pozorována snaha věnovat hráčce pozornost a přijímat její iniciativy. Po tomto porovnání a následné diskusi si trenérka uvědomila, že se ke všem hráčkám nechová stejně a že její přístup je ovlivněn tím, jak hráčky vnímá z hlediska jejich talentu. Talentovaným se věnuje více a v jiné formě než těm, které vnímá jako „neperspektivní“. *Pracovní body* trenérky byly tedy následující: věnovat hráčce pozornost při individuální korekci (využít oční kontakt), udržet pozornost hráčky (dotek či dopomoc – tzv. provedení pohybem), přijímat její iniciativy (např. pomocí pojmenování „Vidím, že jsi z toho utrápená.“, „Vidím, že máš z toho radost.“), využívat postupy u všech hráček stejně.

Při následujícím **5. zpětnovazebném rozhovoru (28. 3. 2014)** byla pozornost zaměřena opět převážně na situaci individuální korekce. Trenérka si ověřila, že na výše zmíněných pracovních bodech dokázala velmi efektivně zapracovat. Viděla, že strávit s hráčkou delší dobu, být pro ni viditelná, získat a udržet si pozornost jsou pro téměř automatické postupy. Většinou se také dařilo použít specifickou zpětnou vazbu. Ne vždy se však dařilo přijímat to, co jí hráčka sděluje neverbálně a občas zapomínala na aktivaci hráčky, místo toho využívala ve větší míře vysvětlování. V situacích zadávání cvičení však bylo vidět (i když to nebylo primárně



stanoveno jako pracovní bod), že se trenérka snaží věnovat pozornost všem hráčkám a aktivuje i ty hráčky, které se samy do vytváření odpovědí nezapojují, případně vypadají, že je to nezajímá či že se nudí. Trenérka si z tohoto sezení stanovila *pracovní body*, jako jsou: vnímat a reagovat na projevy hráček při individuální korekci, využívat aktivaci v téže situaci („Proč ti smeč letí opakovaně do autu?“, „Co můžeš sama příště udělat jinak?“) a na konci zadávání cvičení sdělit cíl dané aktivity („K čemu je toto cvičení užitečné?“, „Co je základním cílem?“, „Kde toto využijeme v zápase?“).

**6. zpětnovazebný rozhovor (4. 4. 2014)** ukázal, že se trenérce většina pracovních bodů daří využívat. Cíl cvičení si zapisovala do poznámek, tudíž pro ni bylo snazší se na to soustředit, a jak sama uvedla, tak i díky tomu cvičení jasněji vysvětlit. Hráčkám se snažila zdůraznit, na co se mají vždy při cvičení soustředit. Při individuální korekci bylo viditelnější, jak se jí daří pracovat s iniciativami hráček. Trenérka však při sezení uvedla, že se jí nedaří na všechny body myslet celý trénink, ale že se jí i ve škole, kde učí, daří automaticky některé dovednosti (pracovní body) využívat. *Pracovní body* se týkaly opět práce s otázkami (aktivace). Trenérka si stanovila, že bude při aktivaci hráček více trpělivá, tzn., když nebudou hráčky znát odpověď, pokusí se jim pomoci jinak formulovaných otázek odpověď zformulovat. Trenérka se také chtěla zaměřit na aktivaci i před jednotlivými cvičebními pokusy v rámci jednoho cvičení („Na co si nyní budeš dávat pozor?“).

Během **7. zpětnovazebného rozhovoru (15. 4. 2014)** trenérka uvedla, že si se všemi pracovními body ví rady, má představu o tom, na čem a jak má pracovat a že je to nyní jen o dalším tréninku. Vyjádřila požadavek zaměřit se na videu pouze na jednu hráčku a vyzorovat, jak s ní co nejefektivněji pracovat, např. předejít stavům zoufalství hráčky, když se jí něco nedaří, zvýšit pravděpodobnost úspěšných pokusů atd. V rámci rozhovoru byly trenérce nastíněny možnosti, ke kterým by hráčku mohla vést: využívání klíčových slov, imaginace, krátké relaxace aj. Trenérka si jako další *pracovní bod* stanovila snahu o zaměření pozornosti hráček na relevantní klíče (např. „Soustřeď se nyní na rychlost, nebo na pocit, který máš v ruce, když ji necháš nataženou, nebo sleduj, co dělají moje nohy, když ti to ukazují.“).

Jak je z výčtu pracovních bodů zřejmé, společná práce postupně začala překračovat „pouhý“ rozvoj komunikačních dovedností. Trenérka svou pozornost zaměřovala také na využití poznatků z oblasti aplikované psychologie sportu, tzn. práce s pozorností hráček, rozvoj vnitřní motivace hráček, práce s cíli atd.

Na **8. (posledním) zpětnovazebném rozhovoru (5. 5. 2014)** nebylo z důvodu neúčasti konkrétní hráčky na natáčení možné rozebrat práci trenérky s ní. Trenérka však popisovala zkušenosti z předchozích tréninků a dále bylo toto téma diskutováno. Na základě domluvy byly

s trenérkou pozorovány všechny tři situace, na kterých trenérka v průběhu spolupráce pracovala.

I když byla trenérka se svým chováním, které na posledním videu pozorovala, spokojená, zdůrazňovala, že větší věnování pozornosti hráčkám, přijímání jejich iniciativ např. formou jejich pojmenování, by si ráda ještě jako další pracovní body stanovila.

V průběhu spolupráce s trenérkou bylo možné díky většímu časovému prostoru společně s trenérkou pracovat na daleko větším počtu dovedností, které se týkaly nejen principů úspěšné komunikace (vycházející z VTI), ale také již zmíněných postupů plynoucích z psychologické přípravy sportovce. Bylo také možné s trenérkou diskutovat o možnostech přenesení získaných dovedností do zápasů a do komunikace s rodiči svých svěřenkyň.

Vzhledem k tomu, že trenérka svého primárního cíle (zakázky) dosáhla, a vzhledem ke končící volejbalové sezóně a nástupu letních prázdnin, byla spolupráce po 8. video-rozboru ukončena.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka se vždy snaží o **získání pozornosti** (dynamika a výraznost v hlase, pojmenování toho, co dělá, využívání otázek), **udržuje pozornost hráček** (využívá výrazné signály, je pro všechny viditelná, snaží se o udržení očního kontaktu a rozdělení své pozornosti mezi celý tým) a zapojuje hráčky do objasňování cvičení (zadáva **otevřené otázky** buď jedné vybrané hráčce, nebo celé skupině, aktivuje je k názorným ukázkám, je vytrvalá v aktivaci a hráčky povzbuzuje, když vidí, že si jsou v odpovědích nejisté).
- Individuální korekce: trenérce se daří **získat si pozornost hráčky** (postavení čelem k hráčce, dotyk, oční kontakt), využívá aktivaci, vede hráčku buď ke slovní odpovědi, nebo přímo k dalšímu cvičebnímu pokusu, což jí také pomáhá k navázání kontaktu s hráčkou. Zaměřuje hráččinu pozornost na klíčové prvky (např. „Tady, kde mám ruku, je potřeba trefit míč, cítíš to?“). Trenérka rovněž tráví s hráčkou daleko více času, po korekci nechává prostor k dalším pokusům, které buď následně ocení, nebo povzbudí hráčku k dalšímu opakování cvičení (**dodrží T-H-T cyklus**). Trenérce se také daří **přijímat iniciativy** hráčky, tzn., reaguje na hráčkou projevené obavy či pocity zoufalství, a snaží se ji povzbudit a dodat sebedůvěru.

- Vedení družstva během činnosti: trenérka se během cvičení snaží věnovat všem hráčkám, resp. všem dvojicím či trojicím, řídí se heslem „**méně je více**“, tzn., stráví delší dobu s jednou hráčkou a dodržuje T-H-T cyklus či více těchto cyklů, i když třeba „neobchází“ všechny hráčky.

V říjnu 2014 proběhlo tzv. follow up, neboli kontrolní natáčení za účelem posouzení udržitelnosti změny.

Na této **kontrolní nahrávce** bylo zjevné, že většina změn, ke kterým v průběhu intervence dospěla, jsou trvalejšího rázu. Konkrétně:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka si **získávala pozornost** výrazným signálem a odvedením hráček od rušivých elementů (pití, míče atd.), oddělila organizaci cvičení od obsahu a v části vysvětlování toho, co budou dělat, používala **otevřené otázky**. V dotazování byla vytrvalá, pokud viděla, že hráčky neví, jak mají odpovědět (**věnovala jim pozornost**), pokládala jinak zformulované otázky. Snažila se do vyjasňování zapojit také mladší hráčky, **přijímala jejich odpovědi** a případně je opakovala nahlas pro ostatní hráčky. Kromě pojmenování cíle cvičení se jí do této situace podařilo vložit veškeré body, na kterých v rámci intervence pracovala.
- Individuální korekce: trenérka použila oslovení, přiblížení, **aktivační otázku**, přijala odpověď, **navázala a udržela** s hráčkou oční kontakt. Podařilo se jí dodržet **T-H-T cyklus**, využít názornou ukázkou, dopomoc a sdělila hráčce konkrétní instrukce. Nepodařilo se jí však zcela přijímat to, co viděla ve výrazu hráčky a použít aktivaci i během T-H-T cyklu.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka se hráčkám věnovala individuálně, vždy využila **T-H-T cyklus** ve formě, která je popsána ve výše uvedeném bodu.

### Výsledky získané na základě video analýzy

Za účelem získání objektivního hodnocení změn v chování trenérky proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují průměry a rozpětí hodnotitelů ve sledovaných proměnných. U části proměnných je sledována četnost výskytu v přepočtu na 1 minutu (za účelem eliminace rozdílně dlouhých nahrávek), u další skupiny proměnných potom doba trvání (procentuální část z celého záznamu). Pro zajímavost přidáváme do interpretace výsledků v některých situacích také pouhé četnosti výskytu proměnných (příloha č. 4). Každá tabulka zobrazuje jednu ze tří stanovených situací.

Tab. 32: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky PNET před a po intervenci a při kontrolním natáčení

Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení									
Trenérka PNET	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_CELÁ_%	pozornost_VĚTŠ_%	pozornost_MENŠ_%	pozornost_ZÍŠK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
	1 a	03:39	Průměr	9,35	24,88	5,61	2,47	1,78	0,82
			Rozpětí	0,63	3,33	1,59	0,55	0,82	0,00
	2 b	02:43	Průměr	78,82	0,00	0,00	2,94	3,50	0,00
			Rozpětí	5,35	0,00	0,00	2,94	0,37	0,00
	3 c	02:58	Průměr	46,00	12,70	4,33	2,36	3,03	0,00
			Rozpětí	18,02	8,46	8,67	1,35	0,67	0,00

Individuální korekce									
Trenérka PNET	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_VĚN_%	pozornost_ZÍŠK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN	TH_DICH	THT_DICH
	1 a	00:20	Průměr	46,18	4,50	0,00	0,00	1,0	0,0
			Rozpětí	1,55	3,00	0,00	0,00	0,0	0,0
	2 b	01:19	Průměr	56,62	3,42	0,76	1,52	0,0	1,0
			Rozpětí	27,65	3,80	1,52	0,00	0,0	0,0
	3 c	00:43	Průměr	23,97	3,49	0,70	0,00	0,0	1,0
			Rozpětí	14,40	4,19	1,40	0,00	0,0	0,0

Vedení družstva během cvičení										
Trenérka PNET	OPAK	Doba trvání_min		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
	1 a	01:15	Průměr	2,80	0,00	0,40	0,40	2,80	0,40	0,40
			Rozpětí	0,80	0,00	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
	2 b	01:23	Průměr	0,72	1,45	1,08	1,45	2,17	0,00	0,00
			Rozpětí	0,00	0,00	2,17	0,00	0,00	0,00	0,00
	3 c	01:42	Průměr	1,47	1,76	0,59	2,06	4,12	0,00	0,00
			Rozpětí	0,59	1,18	1,18	0,59	1,18	0,00	0,00

1a – před intervencí, 2b – po intervenci, 3c – kontrolní natáčení  
 pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍŠK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); zastavuje\_MIN – četnost zastavování cvičení (přepočet na 1 min); pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); iniciativa\_MIN – četnost přijímání iniciativy svěřence (přepočet na 1 min); TH\_DICH, THT\_DICH – označení typu korekce; 1=je, 0=není; TH\_MIN, THT\_MIN – počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočet na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN – četnost typů zpětné vazby (přepočet na 1 min)

Výsledky video analýzy v situaci Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení potvrzují výrazně častější (po intervenci) využívání otevřených otázek, neboli tzv. aktivaci hráček, což potvrzuje závěry zúčastněného pozorování. Získávání si pozornosti hráček při zadávání instrukcí video analýza sice příliš nepotvrzuje, ale vzhledem k velmi vysokému nárůstu věnování pozornosti celé skupiny trenérce (z 9,35 na 78,82) předpokládáme, že video analýza nezachycuje všechny prvky komunikace, kterými si trenérka pozornost hráček získává. Zlepšení dovedností trenérky v této situaci dokresluje také snížení počtu zastavování cvičení ihned po jeho započetí, neboli cvičení po jeho zadání funguje podle představ trenérky.

V situaci Individuální korekce pozorujeme také shodu se závěry zúčastněného pozorování. Trenérce se daří po intervenci dodržovat T-H-T cyklus, tzn., tráví s hráčkou více času, což ukazuje také doba trvání individuální korekce před (00:20) a po (01:19) intervenci. Častěji také přijímá iniciativy hráčky a využívá aktivaci, neboli vede hráčku k vlastnímu řešení

či objevování příčin a významu cvičení. V kategorii získání si pozornosti pozorujeme spíše mírný pokles, avšak pokud bychom uvažovali pouze četnost výskytu tohoto prvku bez ohledu na přepočet za 1 minutu (příloha č. 4), častější výskyt by byl zřejmý (z 1,50 na 4,50).

V rámci Vedení družstva během cvičení došlo na základě video analýzy k nahrazení části T-H cyklů cykly T-H-T, což koresponduje se závěrem v rámci situace Individuální korekce. Může zde pozorovat také častější aktivaci a zpětnou vazbu ve formě ocenění po intervenci, a naopak méně častou ironii a kárání.

Při pohledu na závěry video analýzy v rámci kontrolního natáčení (v tabulce označeno jako 3c) pozorujeme setrvávající tendenci změn.

Celkově můžeme říci, že závěry zúčastněného pozorování a video analýzy se téměř shodují a potvrzují změnu v chování (dovednostech) trenérky PNET.

### Výsledky získané na základě odpovědí hráček

Chování a komunikační dovednosti trenérky byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk (Baláková & Musálek, 2012) a pomocí otevřených otázek doplněných k tomuto dotazníku. Pomocí párového Wilcoxonova testu byla spočítána významnost změny.

Tab. 33: Hodnocení trenérky PNET hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk

ZÁKLADNÍ STATISTIKY SOUBORU HRÁČEK (N = 14) + PÁROVÝ WILCOXONŮV TEST VÝZNAMNOSTI ZMĚNY								
ŠKÁLA	PŘED INTERVENCÍ		PO INTERVENCI		DIFERENCE (POST-PRE)		Z(WILCOXON)	p(2-str)
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka		
OCENĚNÍ	13,9	1,2	14,1	1,1	0,3	0,8	1,26	,206
POVZBUZENÍ	10,2	2,2	11,1	1,9	0,9	1,2	2,29	,022
POTRESTÁNÍ	6,8	1,4	5,4	2,1	-1,4	1,7	-2,58	,010
KÁRÁNÍ	7,1	1,5	7,0	1,5	-0,1	1,4	-0,32	,751
OBEZNÁ KOM	11,9	2,7	12,1	2,9	0,1	2,2	0,36	,715

$p \leq 0,05$

V tabulce hodnocení trenérky hráčkami můžeme vidět, že ve dvou kategoriích došlo k signifikantní změně. Konkrétně v kategorii Povzbuzení došlo ke zvýšení, tzn., hráčky po intervenci u trenérky hodnotily častější používání povzbuzení, a v kategorii Potrestání, kde hráčky vnímaly daleko méně časté používání trestů.



- častěji používám posílení, oceňuji, co se hráčkám daří
- hráčky povzbuzuji, když jim něco nejde
- méně, nebo téměř vůbec, nevyužívám tresty v podobě posilování či běhání, když se hráčkám něco nedaří
- využívám velmi často aktivace, zejména když zadávám a vysvětluji nové cvičení
- soustředím se na to, abych hráčkám vždy řekla, co je cílem cvičení
- více s hráčkami mluvím i o věcech, které s volejbalem přímo nesouvisí
- aniž bych se na to příliš soustředila, tak automaticky využívám všechny své pracovní body i v tréninku s jinými týmy nebo při výuce školní Tv

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedla následující:

- metoda VTI je velmi přínosná, práce s ní by měla být zařazena do vzdělávání trenérů už v rámci 3. trenérské třídy
- velmi užitečné je pracovat sám na sobě, stanovovat si své vlastní pracovní body a vidět své pokroky
- v rámci studia na VŠ jsem slyšela spoustu přednášek a četla hodně učebnic, nicméně pro rozvoj dovedností trenéra je nutný trénink a také zpětná vazba, k čemuž se dá velmi dobře využít práce s videem
- způsob práce pomocí metody VTI mi vyhovuje, hráčky sice na začátku kameru chvíli vnímaly, ale po pár minutách byly natolik ponořeny do tréninku, že to nijak fungování tréninku neovlivnilo
- užitečné by bylo natočit si své chování také v zápasech

### **Shrnutí výsledků kazuistiky RIN1-PNET**

Celkové shrnutí výsledků ukazuje dosažení změn v chování trenérky PNET a vybraných prvcích komunikace po intervenci. Při pohledu na analýzu kontrolního natáčení můžeme soudit, že tyto změny jsou více méně trvalé v čase. Velmi užitečné pro hodnocení vlivu intervence shledáváme odpovědi hráček na otevřené otázky, na jejichž základě můžeme soudit, že trenérka po intervenci využívala více *pozitivní přístup* (např. *povzbuzení, když se nedaří*) a více hráčkám *vysvětlovala činnosti* a dovednosti, což dáváme do souvislosti s tím, že hráčky více *aktivovala* pomocí otázek a *zapojovala je do objasňování* cvičení. Dá se také předpokládat, že využívání otázek a objasňování techniky využívala namísto potrestání. To do určité míry sama trenérka také v závěrečném rozhovoru potvrdila.

Práci s trenérkou PNET a výsledek intervence pomocí metody VTI můžeme hodnotit jako velmi zdařilou a úspěšnou a pro samotnou trenérku a její tým jako užitečnou.

### **Kazuistika RIN2-PNEU**

Spolupráce s trenérkou PNEU mládežnického volejbalu probíhala v období od listopadu 2014 do dubna 2015 a skládala se z 9 zpětnovazebných rozhovorů a 10 natáčení. Trenérka měla v té době 25 let a trénovala 4 roky družstvo starších žákyň. Absolvovala vždy 3 tréninkové jednotky týdně, probíhající trenérskou sezónu považovala za úspěšnou, s týmem více vyhrávali a celkově vnímala výkonnostní růst u sebe i u týmu. V době naší spolupráce dokončovala studium na VŠ s pedagogickým zaměřením a do naší spolupráce byla velmi motivovaná. Byla držitelkou 2. trenérské třídy. I přes toto studium uvedla, že svůj trenérský styl získala primárně z rodiny, jelikož rodiče i prarodiče také jako trenéři působili. Hráčkami byla označená jako oblíbená a přátelská. Jak trenérka, tak rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

Pro trenérku nebylo snadné určit si cíl intervence. Vzhledem k tomu, že se necítila komfortně při představě, že se bude sama na sebe na videu dívat a že měla pocit, že jsou s ní a s tréninky hráčky spokojeny, prvotním cílem bylo ověřit si, že na tréninku vše funguje a že to, co dělá, dělá dobře.

**Analýza** první videonahrávky (provádí videotrenér sám za účelem přípravy materiálu pro zpětnovazebný rozhovor) ukázala následující vzorce chování trenérky.

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka začíná popisovat cvičení, aniž by si získala pozornost hráček, nepoužívá např. výrazný signál, ani pojmenování situace. Pro hráčky je viditelná (stojí uprostřed), rozhlíží se, ale nevěnuje hráčkám tolik pozornosti a nesnaží se udržovat jejich pozornost. Trenérka vysvětluje, co mají hráčky dělat, ale neříká, jak to mají udělat, jaký je význam cvičení apod. Názornou ukázkou nepoužívá, pouze naznačuje pohyb. Odpovídá na dotaz, sama hráčky ale otázkami nevybízí k vlastnímu myšlení, neověřuje si pochopení instrukcí. Následně techniku dovysvětluje, ale některé dvojice/hráčky již cvičí.
- Individuální korekce: trenérka k hráčce většinou přistupuje a často používá oslovení. Daří se jí tedy získat si pozornost, nepracuje už ale na udržení si této pozornosti. Očního kontaktu je s hráčkou velmi málo, trenérka spíše stojí vedle nebo za hráčkou. Toto postavení trenérce také příliš neumožňuje věnovat hráčce



pozornost a přijímat její iniciativy (např. skleslou reakci – pohyb). Trenérka používá pouze instrukce, tzn., popisuje, co hráčka dělá špatně a co má dělat jinak. Využívá pouze tzv. T-H cyklus, tzn., hráčku opraví a odchází k jiné hráčce, nevyčká tak na další pokus.

- Vedení družstva během činnosti: trenérka se snaží věnovat pozornost všem hráčkám, dvojice či trojice během cvičení obchází. Snaží se k hráčkám přibližovat, avšak ke vzdálenějším hráčkám (stojí přes síť atd.) už nedochází. Velmi často se trenérka také přidržuje koše s míči nebo se pohybuje s rukama za zády. Hráčkám říká, co je špatně, co mají dělat jinak, ale chybí aktivace a informace o tom, jak to mají udělat. Trenérka oceňuje zdařilé pokusy, hráčky chválí.
- Celkově se tréninky jeví dosti monotónně, tzn., trenérka zadává cvičení, hráčky cvičí, občas je opraví, ale chybí více emocí, povzbuzení a učení (tréninku).

Pracovní body, na kterých bylo možné s trenérkou pracovat, byly následující:

- získat si pozornost hráček/ky (pojmenování situace, oslovení, přiblížení, výrazný signál) a udržovat ji (aktivace, zapojení hráček), aby se zvýšila pravděpodobnost přijetí informací hráčkami
- věnovat hráčkám pozornost hlavně ve chvílích, kdy k hráčkám promlouvá, aby měla zpětnou vazbu o tom, jak a nakolik hráčky vnímají to, co jim ona sděluje (hlídat si postavení vůči hráčce, navázat oční kontakt)
- při názorných ukázkách si hlídat postavení tak, aby byla viditelná pro všechny a tím si mohla získat jejich pozornost
- přibližovat se i ke vzdálenějším hráčkám (projevení zájmu o hráčku, redukce hluku)
- u hráčky či dvojice hráček setrvat delší dobu, tzn. využít T-H-T cyklus tak, aby se ujistila, že hráčky informace přijaly a pochopily, a případně ocenit zlepšení
- při vysvětlování cvičení se zaměřit na zdůraznění významu, tzn., proč to děláme, a také na to, jak to mají/mohou hráčky udělat
- využívat otázky jak k aktivaci vlastního myšlení hráček, tak k získání pozornosti či ověření se pochopení zadání
- používat více povzbuzení\*, vložit a projevit emoce

\*povzbuzení je zde myšleno jako nabuzení před zahájením činnosti či jako reakce v průběhu cvičení na snižující se aktivitu

Nebylo však možné začít pracovat s trenérkou na všech pracovních bodech najednou. Bylo potřeba začít s trenérkou u toho, co se jí daří a co již zvládá, i když jen ojediněle.

Vzhledem k tomu, že prvotní zakázkou bylo ověřit si, co dělá trenérka dobře, na **1. zpětnovazebný rozhovor (5. 11. 2014)** byly vybrány momenty spadající do situace „individuální korekce“, kdy se jí daří získat si pozornost hráčky pomocí oslovení a přiblížení se. Následně byly trenérce pro srovnání ukázány dvě situace z oblasti „zadávání cvičení“ – v první situaci se trenérka za účelem vysvětlení cvičení přesunula z okraje hřiště do jeho středu, v druhé situaci zůstala stát na okraji hřiště. Účelem bylo, aby si trenérka uvědomila, že „pouhým“ pohybem neboli výrazným signálem, si může získat pozornost hráček a jak důležitý tento prvek pro další vývoj komunikace je. Zároveň bylo také klíčové trenérce ukázat, že ona je ta, která může aktivně ovlivňovat to, zda jí hráčky věnují či nevěnují pozornost. Pomocí následné diskuse si trenérka popsala několik prvků, kterými je možné získat si pozornost, např. výrazný signál, pohyb, oslovení, otázka atd. Vzhledem k tomu, že rozhovor byl započat ukázkou individuální korekce, trenérka také sledovala, jak se jí daří věnovat pozornost dané hráčce.

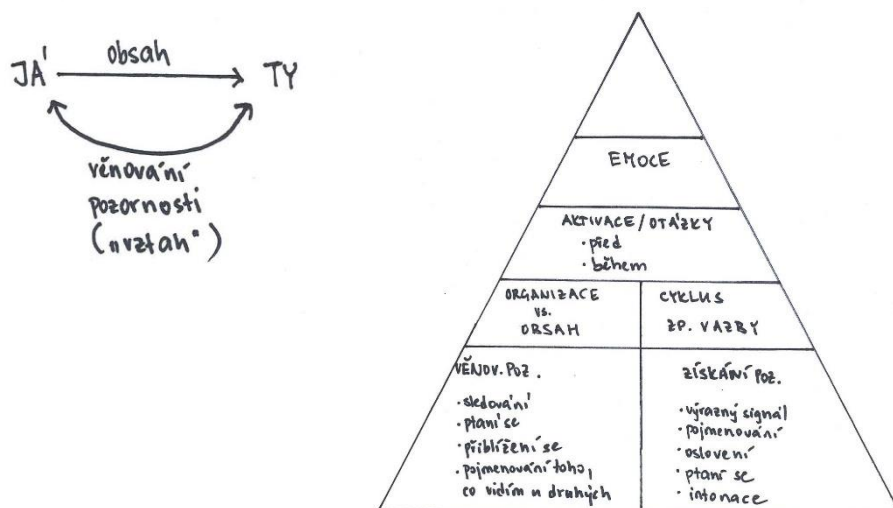
Vzorci získání si pozornosti a věnování pozornosti během individuální korekce a zadávání cvičení se také staly *pracovními body* trenérky do dalších tréninků.

Velmi přínosné v rámci tohoto rozhovoru bylo, že trenérka ztratila ostych sledovat sama sebe na videu a že se rozhodla, že se bude snažit nedávat si ruce za záda a přidržovat se koše s míči, což si sama na nahrávce vypořizovala, že dělá.

Při **2. zpětnovazebném rozhovoru (17. 11. 2014)** bylo možno sledovat, jak se trenérce daří získávat si pozornost hráček většinou pomocí kombinace výrazných signálů („taaak“ a výrazný pohyb či gesto). Snažila se také věnovat hráčkám pozornost, když k nim promlouvá, což se projevilo například zopakováním informací („Viděla jsem, že asi moc nerozumí.“). Trenérka také začala využívat otázky (př. „Jak budeme stát?“, „Kam se natočíte?“, „Jaký to má význam?“ atd.) při zadávání cvičení. V průběhu rozhovoru vzešla také diskuse nad otázkami týkajícími se úkolů trenéra, trenérskou filozofií, cílem tréninkového procesu apod. Na základě této diskuse si trenérka stanovila, že by bylo užitečné hráčky v průběhu tréninku více povzbuzovat, vytvářet prostředí, kde budou prožívat emoce, tak, aby se tréninkové prostředí více podobalo tomu zápasovému a aby byl tak trénink více efektivní a pro hráčky i zábavnější.

Na základě výše popsaných bodů si trenérka stanovila jako *pracovní body* následující: více hráčkám věnovat pozornost nejen při přímé komunikaci, ale i během cvičení, povzbuzovat je a při kladení dotazů hráčkám, aktivaci, otázky dále rozvíjet.

Vzhledem k tomu, že témat a pracovních bodů bylo pro trenérku už docela hodně, obdržela dvě základní schémata pro lepší orientaci. Tyto pomůcky trenérka velmi ocenila a rozhodla se je používat pro připomenutí vždy před každým následujícím tréninkem.



Obr. 6: Pomocná schémata pro trenérku PNEU

První obrázek demonstruje potřebu neustálého věnování pozornosti druhému, když mu něco sdělujeme. Videotréning toto popisuje jako zaměření se nejen na obsah, ale také na „vztah“.

Obrázek druhý shrnuje základní pracovní body, na kterých bylo s trenérkou pracováno. Záměrně jsou uspořádány do pyramidy, aby bylo pro trenérku snazší se orientovat v tom, s čím je potřeba vždy začít. Bez základních prvků komunikace jako jsou věnování a získání si pozornosti nelze např. efektivně poskytovat zpětnou vazbu. Je důležité se také zaměřit na oddělení organizace cvičení od jeho obsahu při zadávání cvičení, aby to bylo pro svěřenkyň snáze pochopitelné, zároveň je potřeba neustále jim věnovat pozornost. Dalším patrem stavby je využívá otázek a aktivace svěřenkyň k vlastnímu myšlení, což napomáhá motivaci, soustředění atd. V nejvyšším patře jsou potom emoce, které by se měla trenérka snažit v tréninku navodit. Prvním významem je snaha přiblížit tréninkové prostředí tomu zápasovému tak, aby se hráčky naučily podávat stejně dobrý výkon i pod vlivem intenzivnějších emocí (radost, nadšení, euforie), druhým významem je potom zvýšení motivace a nadšení svěřenkyň do tréninku.

**3. zpětnovazebný rozhovor (2. 12. 2014)** byl ovlivněn menším množstvím natočeného materiálu. Na tréninku, který byl natáčen, musela trenérka řešit úraz jedné z hráček a tak většinu

času družstvo trénovalo samo. I tak bylo ale na videu pozorováno, že se trenérce daří hráčky více povzbuzovat, daří se jí dodržovat T-H-T cyklus a využívat věnování a získání si pozornosti. Trenérka si však vysledovala, že se jí to daří převážně u „statických“ cvičení, kdy hráčky stojí ve dvojici proti sobě a „pouze“ různými způsoby odbíjejí míč. V případě, že je cvičení více dynamické, tzn., hráčky jsou více v pohybu, trenérka přestává využívat základní prvky získání si pozornosti a neklade otázky, tzn., hráčky neaktivuje. Na videu bylo dále patrné, že se trenérka snaží o kladení otázek (při zadávání cvičení), ale nedaří se jí je rozvíjet. Uvádí, že se cítí nejistě, aby se nezeptala špatně. Na druhou stranu ale popisuje, že má pocit, že hráčky o cvičeních a provedení daleko více přemýšlejí, což ji motivuje na svých pracovních bodech dále pracovat. *Pracovními body* tedy bylo přenést již naučené dovednosti i do více dynamických cvičení a dále zkoušet kladení a rozvíjené otázky.

**4. zpětnovazebný rozhovor (16. 12. 2014)** přinesl trenérce velké uspokojení. Pozorovala, jak se jí daří věnovat hráčkám pozornost (např. při zadávání cvičení čekala, reagovala na to, co vidí, daleko více vysvětlovala), při zastavení cvičení opakovaně hráčky aktivovala, vkládala humor a hráčky povzbuzovala. Dokonce se jí dařilo více využívat všechny prvky během více dynamických cvičení. Trenérka však vypožorovala, že má tendenci si opírat o koš s míči, potom přestává využívat přibližování se a cyklus opravy zkracuje pouze na T-H. Celkově ale trenérka uvádí, že se jí trénuje daleko lépe, cítí, že i hráčky jsou více uvolněné a veselé a že trénink je více o trénování, ne jen o zadávání instrukcí a kontrole. *Pracovní body* plynoucí z tohoto rozhovoru byly dva: neopírat se o koš a využívat všechny výše zmíněné prvky komunikace a zaměřit se na aktivaci hráček před zahájením cvičení (př. „Jak na to půjdete?“).

V rámci **5. zpětnovazebného rozhovoru (15. 1. 2015)** byla s trenérkou probrána nahrávka tréninku, na kterém bylo pouze 5 hráček. To dávalo trenérce možnost se každé z nich individuálně věnovat a soustředit se na základní principy úspěšné komunikace (věnování a získání si pozornosti). Cvičení nebyla tak dynamická, dařilo se jí tedy dodržet i T-H-T cyklus. I při tak malém počtu se jí dařilo využívat humor a hráčky povzbuzovat. Využívání otázek se trenérce dařilo převážně po zastavení cvičení, při korekci. Před zahájením cvičení hráčky aktivovala pouze výjimečně. Jak sama trenérka v diskusi uvedla, na tento pracovní bod z minula se nesoustředila, snažila se spíše o zopakování toho, co se jí dařilo. Proto *pracovní bod* z toho sezení byl stejný jako v závěru předchozího zpětnovazebného rozhovoru – aktivace hráček před zahájením cvičení.

**6. zpětnovazebný rozhovor (18. 3. 2015)** probíhal z důvodu nemoci trenérky a také videotrenérky s odstupem dvou měsíců. Vzhledem k relativně dlouhé pauze byl zvolen tentokrát jiný postup (za účelem větší motivace a zapojení trenérky) – trenérka si sama hledala

momenty na videu pro rozbor. Na vybraných ukázkách bylo patrné, že se trenérce daří získat pozornost hráček, navazovat s nimi oční kontakt, dodržet cyklus T-H-T, během korekce hráček využívat dopomoc (tzv. provedení pohybem), povzbudit a nabudit svěřenkyně a využívat otázky jak před, tak během činnosti. Otázky před zahájením činnosti však působily spíše jako kontrola (př. „Kde mají být ruce?“, „Co mají dělat ruce?“), než aktivace k myšlení a soustředění se (př. „Na co se zkusíš soustředit?“, „Co se pokusíš udělat proto, aby ti míč letěl vysoko?“). Trenérka si také došla k závěru, že by bylo užitečné hráčkám před zahájením cvičení sdělit, jaký je cíl cvičení (např. správná technika nohou, přesnost odbití či získání bodu) a na co přesně se mají soustředit (pokud je ve cvičení více činností najednou). *Pracovním bodem* tak bylo zaměření se na využití aktivujících otázek a zaměřovat pozornost hráček na konkrétní cíl.

**7. zpětnovazebný rozhovor (13. 4. 2015)** ukázal velkou snahu trenérky pracovat na svých pracovních bodech, zvláště pak na práci s otázkami. Snažila se vést hráčky k hledání významu cvičení a jejich prvků (např. „Proč musí být natažené lokty?“, „Proč se budeme rozbíhat z toho místa?“, „Proč to budeme trénovat?“). Také po zastavení cvičení se ptala např.: „Co se vám daří?“, „A co je potřeba udělat jinak?“. Zároveň však na nahrávce nacházela momenty, kdy mohla využít ještě dalších otázek. Trenérce se také dařilo více se pohybovat a k hráčkám se přibližovat i při dynamičtějších cvičení. Přes velkou snahu pracovat na aktivaci hráček se však občas vytratily některé základní principy komunikace (viz. Obr. Pyramida). Proto se dalšími *pracovními body* stala snaha propojit základní principy komunikace se zaměřením na kladení otázek. Trenérka také dostala doporučení zamyslet se nad jinou formulací aktivačních otázek (nahradit slovo „proč“ jinými). Na konci sezení trenérka dostala malý barevný míček, na který si měla napsat heslovitě principy, které se jí zdají být nejužitečnější pro její práci a následně ho nosit v ruce či v kapse při tréninku, aby si jednotlivé pracovní body mohla neustále připomínat.

**8. zpětnovazebný rozhovor (21. 4. 2015)** nabídnul možnost sledovat velkou aktivitu trenérky na videu a práci s míčkem. Trenérka se snažila získávat si pozornost, klást otázky před i během cvičení, vysvětlovat, opravovat a oceňovat svěřenkyně, velmi aktivně povzbuzovala a snažila se navodit pozitivní emoce u hráček. Občas ale zřejmě vlivem své velké aktivity nevěnovala pozornost hráčkám, které chvílemi projevovaly nepochopení či otrávení z častého zastavování a opravování. Zvláště pak pro pár nových hráček mohlo být informací příliš bez možnosti si je postupně zažít a samostatně zkoušet. Proto i nadále zůstal základní *pracovní bod*: sledovat a vnímat reakce a projevy hráčky a přijímat je.

**9. zpětnovazebným rozhovorem (30. 4. 2015)** byla spolupráce ukončena. Trenérka na videu pozorovala, jak se jí dařilo hráčky aktivovat otázkami a přijímat jejich odpovědi

(odpověď buď zopakovala nahlas anebo ocenila správnost odpovědi). Během zadávání cvičení se jí dařilo vnímat, když hráčky neposlušely a znovu si získat jejich pozornost. Pokud hráčky ale vyloženě nevyrušovala, jejich nepozornost už trenérka nevnímala. Podobně se jí ne vždy dařilo věnovat pozornost hráčce během individuální korekce. *Pracovní bod* věnovat pozornost a vnímat reakce hráček zůstal trenérce i nadále v rámci vlastního rozvoje.

Celkově je trenérka se svým výkonem spokojena a má pocit, že se jí konečně podařilo zakomponovat všechny své pracovní body. Ráda by však jednotlivé pracovní body ještě více zautomatizovala a přenesla také do utkání a do její další pracovní pozice, kterou je učitel plavání.

Na základě dosažení cíle spolupráce, spokojenosti trenérky s jejím pokrokem a blížícím se koncem sezóny byla po 9. rozhovoru spolupráce ukončena.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

Celková analýza poslední nahrávky přinesla popis následujících vzorců chování:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérce se daří **získávat si pozornost** hráček pomocí oslovení, výrazného signálu a **kladení otázek**. Trenérka vždy dává prostor k vyplnění instrukce nebo čeká na odpověď. Hráčky na otázky odpovídají, a když trenérka vidí, že se některá z nich nezapojuje, individuálně se doptává tak, aby je zapojila všechny. Snaží se tedy většinou hráčkám **věnovat pozornost** a reagovat na to, co vidí. Při zadávání cvičení se zaměřuje na popis činností všech hráček. Snaží se zdůrazňovat cíl cvičení a hráčky do cvičení povzbudit.
- Individuální korekce: pomocí přiblížení a oslovení si **získává pozornost** hráčky, dodržuje **T-H-T cyklus**, snaží **využívat otázky** a hráčkám s pohybem pomáhá (tzv. provedení pohybem). Trenérka hráčku vždy povzbuzuje a oceňuje zdařilé momenty.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka se snaží věnovat pozornost všem hráčkám či dvojicím, vždy se k nim přibližuje, je na hřišti více výrazná a během cvičení mnohem více aktivní, tzn., cvičení zastavuje, doplňuje informace, opravuje, povzbuzuje a oceňuje, většinou dodržuje **cyklus T-H-T** a využívá **aktivační otázky**.

V říjnu 2015 proběhlo tzv. follow up, neboli kontrolní natáčení za účelem posouzení udržitelnosti změny.

Na této **kontrolní nahrávce** bylo patrné, že většina pracovních bodů, na kterých v průběhu intervence trenérka pracovala, jsou trvalejšího rázu. Konkrétně:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka používá výrazné signály pro **získání pozornosti** (pohyb, slova), čeká a rozhlíží se, když si získá pozornost hráček, jasně vysvětluje a ukazuje, **pokládá otázky** týkající se významu cvičení (př. „Proč si takto sedáme?“), přijímá a oceňuje odpovědi, **sleduje všechny hráčky** a opětovně si získává jejich pozornost. Při zastavení cvičení (doplňuje informace) pojmenovává situaci (př. „Zastavuji cvičení, protože jsem si všimla...“).
- Individuální korekce: trenérka se k hráčce přibližuje, používá výrazný signál (př. „taak, Veru“) a navazuje oční kontakt. Korekci začíná **otázkou** (př. „Kam jde ruka?“), odpověď přijímá, pomáhá hráčce s provedením pohybu a neustále doplňuje otázkami na význam či způsob provedení. Snaží se také o vytvoření hráččiny vlastní zpětné vazby (př. Co jsi cítila v té ruce?“). Dodržuje **T-H-T cyklus** a v jeho průběhu hráčku povzbuzuje a oceňuje a zdařilé pokusy.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka se snaží věnovat všem hráčkám, resp. dvojicím, oceňuje zdařilé výkony, v případě korekce dodržuje **T-H-T cyklus** a výše popsané prvky.

### **Výsledky získané na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního hodnocení změn v chování trenérky proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují průměry a rozpětí hodnotitelů ve sledovaných proměnných. U části proměnných je sledována četnost výskytu v přepočtu na 1 minutu (za účelem eliminace rozdílně dlouhých nahrávek), u další skupiny proměnných potom doba trvání (procentuální část z celého záznamu). Pro zajímavost přidáváme do interpretace výsledků v některých situacích také pouhé četnosti výskytu proměnných (příloha č. 4). Každá tabulka zobrazuje jednu ze tří stanovených situací.

Tab. 36: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky PNEU před a po intervenci a při kontrolním natáčení

Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení									
Trenérka PNEU	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_CELÁ_%	pozornost_VĚTŠ_%	pozornost_MENŠ_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
	1 a	00:45	Průměr	0,00	43,32	27,78	1,33	0,00	0,67
			Rozpětí	0,00	60,64	55,56	2,67	0,00	1,33
	2 b	01:59	Průměr	69,47	10,85	2,13	3,03	5,80	0,00
			Rozpětí	29,13	11,56	4,26	6,05	0,50	0,00
	3 c	02:30	Průměr	70,50	3,69	0,00	4,00	4,00	1,00
			Rozpětí	8,07	7,37	0,00	5,60	0,00	0,40

Individuální korekce									
Trenérka PNEU	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_VĚN_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN	TH_DICH	THT_DICH
	1 a	00:18	Průměr	45,22	6,67	0,00	0,00	1,0	0,0
			Rozpětí	7,56	6,67	0,00	0,00	0,0	0,0
	2 b	01:46	Průměr	50,71	2,83	1,42	1,42	0,0	1,0
			Rozpětí	3,37	4,53	2,83	2,83	0,0	0,0
	3 c	01:36	Průměr	48,37	3,75	1,25	0,63	0,0	1,0
			Rozpětí	4,59	6,25	2,50	0,00	0,0	0,0

Vedení družstva během cvičení										
Trenérka PNEU	OPAK	Doba trvání_min		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
	1 a	01:02	Průměr	3,87	0,97	0,00	1,45	4,84	0,00	0,48
			Rozpětí	0,00	0,00	0,00	0,97	0,00	0,00	0,97
	2 b	02:21	Průměr	1,70	0,64	2,13	0,64	3,40	0,21	0,64
			Rozpětí	0,00	0,43	1,70	0,43	0,00	0,43	0,43
	3 c	02:45	Průměr	0,36	1,45	2,36	1,45	3,45	0,00	0,18
			Rozpětí	0,00	0,73	1,82	0,00	1,09	0,00	0,36

1a – před intervencí, 2b – po intervenci, 3c – kontrolní natáčení

pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN - četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočten na 1 min); AKT\_MIN - četnost aktivace svěřenců (přepočten na 1 min); zastavuje\_MIN - četnost zastavování cvičení (přepočten na 1 min); pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); iniciativa\_MIN - četnost přijímání iniciativy svěřence (přepočten na 1 min); TH\_DICH, THT\_DICH - označení typu korekce, 1=je, 0=není; TH\_MIN, THT\_MIN - počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočten na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN - četnost typů zpětné vazby (přepočten na 1 min)

Výsledky video analýzy v situaci Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení potvrzují častější (po intervenci) získávání si pozornosti hráček a využívání aktivace hráček. Při uvažování pouhé četnosti výskytu jevu (tzn. bez přepočtu na 1 minutu) je změna ještě více zřejmá (z 1,00 na 6,00 u získávání si pozornosti a z 0,00 na 11,50 u aktivace). Toto častější využívání koresponduje také s delší dobou, kterou trenérka pro zadávání cvičení po intervenci potřebuje a s mnohem větší pozorností, kterou jí hráčky věnují. Zřejmě díky tomu také nemusí následně cvičení již zastavovat.

V situaci Individuální korekce pozorujeme shodu se závěry zúčastněného pozorování ve využívání aktivace a T-H-T cyklu. V kategorii získávání si pozornosti hráčky sice častější výskyt nepozorujeme, ale pokud bychom opět uvažovali pouhou četnost výskytu jevu bez přepočtu na 1 minutu, posun je zřejmý, z 2,00 na 5,00 (příloha č. 4), což jistě koresponduje s využitím T-H-T cyklu a prodloužení doby strávené s jednou hráčkou při individuální korekci. Trenérce se také na základě video analýzy daří častěji přijímat iniciativy hráčky.



V rámci Vedení družstva během cvičení sledujeme méně častou aplikaci cyklu T-H a častější aktivaci hráček.

Při pohledu na závěry video analýzy v rámci kontrolního natáčení (v tabulce označeno jako 3c) můžeme říci, že změny chování trenérky jsou relativně trvalé v čase.

Celkově lze konstatovat, že závěry zúčastněného pozorování se shodují se závěry video analýzy (alespoň v rámci shodných kategorií) a potvrzují tak dosažení změny chování a využívání prvků komunikace u trenérky PNEU.

### Výsledky získané na základě odpovědí hráček

Chování a komunikační dovednosti trenérky byly také mimo zúčastněného pozorování videotrenérky ohodnoceny před a po intervenci samotnými hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk (Baláková & Musálek, 2012) a pomocí otevřených otázek doplněných k tomuto dotazníku. Pomocí párového Wilcoxonova testu byla spočítána významnost změny.

Tab. 37: Hodnocení trenérky PNEU hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk

ZÁKLADNÍ STATISTIKY SOUBORU HRÁČEK (N = 10) + PÁROVÝ WILCOXONŮV TEST VÝZNAMNOSTI ZMĚNY								
ŠKÁLA	PŘED INTERVENCÍ		PO INTERVENCI		DIFERENCE (POST-PRE)		Z(WILCOXON)	p(2-str)
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka		
OCENĚNÍ	13,0	1,6	12,8	1,5	-0,2	2,4	-0,49	,621
POVZBUZENÍ	9,8	1,5	8,8	2,1	-1,0	1,5	-1,90	<b>,058</b>
POTRESTÁNÍ	5,2	2,3	5,0	2,1	-0,2	2,7	-0,34	,731
KÁRÁNÍ	8,1	2,3	7,7	1,8	-0,4	2,8	-0,42	,677
OBEČNÁ KOM	11,6	2,4	11,5	2,5	-0,1	2,3	-0,12	,904

p ≤ 0,05

V tabulce hodnocení trenérky PNEU hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk je vidět, že pouze v jedné kategorii došlo k významnější změně. Konkrétně v kategorii Povzbuzení došlo ke snížení, tzn., hráčky po intervenci u trenérky hodnotily méně časté používání povzbuzení.



Tab. 39: Subjektivní hodnocení trenérky PNEU pomocí CBAQ-reduk

ŠKÁLA	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
OCENĚNÍ	12	12	0
POVZBUZENÍ	11	8	-3
POTRESTÁNÍ	7	6	-1
KÁRÁNÍ	10	8	-2
OBEČNÁ KOM	11	14	3

V tabulce č. 39 pozorujeme méně časté používání Povzbuzení, Kárání a také naopak častější využití Obecné komunikace. Při obecném porovnání odpovědí hráček a trenérky (tabulka č. 37 a 39) je shoda pouze u kategorie Povzbuzení, resp. jeho méně časté využívání. Naopak při porovnání subjektivně vnímané změny trenérky a odpovědí na otevřené otázky hráček (tabulka č. 38 a č. 39) je shodné vnímání u kategorií Povzbuzení, Potrestání a Kárání (Potrestání a Kárání tvoří jednu kategorii v obsahové analýze odpovědí hráček).

Trenérka v rámci polostrukturovaného rozhovoru provedla subjektivní hodnocení změn svého chování, resp. dovedností:

- na tréninku jsem více aktivní, tzn., více se pohybuji a více mluvím
- snažím se více chválit, ale vím, že je to stále méně, než bych mohla
- při korekci říkám nejen to, co je špatně, ale zaměřuji se na to, jak to má být jinak
- hráčky pohybem více provádím a využívám názornou ukázkou
- začala jsem využívat otázky, které mi pomáhají získat si pozornost hráček, aktivovat hráčky k vlastnímu myšlení a tím je také motivovat
- více se pohybuji, k hráčkám se přibližuji, snažím se nedržet koše a více gestikulovat, což jednak pomáhá opět k získání pozornosti, ale také k zintenzivnění vztahu mezi mnou a hráčkami, jsem jim doslova „blíže“
- snažím se hráčky více nabudit, navodit pozitivní emoce, čímž opět udržuji jejich pozornost a také motivaci
- celkově cítím 100% zlepšení, více mě tréninky baví
- překonala jsem ostych sama sebe vidět a slyšet na videu díky tomu, že jsem mohla vidět svůj pokrok
- bylo velmi užitečné se vidět a slyšet a porovnávat reakce hráček na své chování

Z hlediska celkové hodnocení práce s metodou VTI a jejímu přínosu pro trenéra uvedla následující:

- metoda VTI se mi moc líbila, je velká škoda, že v rámci studia na VŠ nebo trenérského vzdělání takovým tréninkem neprocházejí všichni, kteří chtějí být trenérem
- myslela jsem, že se hráčky budou před kamerou předvádět, ale videotrenérka mezi nás natolik zapadla, že jsme o ní téměř nevěděly
- ráda bych se k práci s touto metodou ještě s odstupem času vrátila, např. v situacích při zápasech anebo při výuce plavání a viděla tak, na čem všem v těchto složitějších situacích mohu ještě pracovat

### **Shrnutí výsledků kazuistiky RIN2-PNEU**

Při pohledu na celkové výsledky můžeme tvrdit, že došlo ke změnám v chování trenérky PNEU a ve vybraných prvcích komunikace po intervenci. I když pohledy videotrenérky, hráček a trenérky nejsou úplně totožné, naznačují podobnou tendenci a navzájem se doplňují. Celkově však můžeme říci, že se tréninky staly pro hráčky i samotnou trenérku více zábavné a dynamické, a hlavně naplňují cíle trénování, tzn., zaměřují se skutečně na nácvik a rozvoj dovedností, nejen na „plnění“ cvičení. Tento závěr je na základě pozorování patrný v častějším využívání *aktivace*, *názorných ukázek* a také dodržování *T-H-T cyklu*. Stěžejní jsou také výpovědi hráček a samotné trenérky, které popisují *méně trestání a křičení*, *více oceňování* a zejména pak *navazování kontaktu* s hráčkami.

Spolupráci s trenérkou PNEU a dosažené výsledky můžeme hodnotit jako velmi úspěšné a pro trenérku i hráčky přínosnou a pro další práci inspirativní.

### **Komparační skupina**

#### **Kazuistika RK1-VEN**

Spolupráce s trenérem VEN mládežnického volejbalu probíhala v období od prosince 2014 do dubna 2015 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. Trenér měl v té době 47 let a trénoval již 3 roky družstvo starších žáků. Trénoval s týmem třikrát týdně, svou trenérskou sezónu považoval za běžnou, s týmem měli vyrovnanou bilanci výher a proher a u sebe vnímal trenérský růst. Svůj trenérský styl, jak uvedl, získal pozorováním svých bývalých trenérů a četbou trenérských knih. Jeho vzdělání a profese bylo nepedagogického směru. Byl držitelem 3. trenérské třídy. Trenér a rodiče hráčů podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (17. 12. 2014) ukázala následující vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér začíná mluvit, aniž by si zajistil pozornost všech hráčů. V průběhu výkladu hráčům nevěnuje pozornost a nesnaží se ji ani získat. Kombinuje zároveň informace o obsahu a organizaci cvičení, mluví současně o tom, co budou dělat dnes, co dělali minule a co bude příště. Mluví velmi dlouho. Chybí výrazné signály a používá pouze oznamovací věty a instrukce. Používá názornou ukázkou (pouze náznak), ale hráči ho nesledují (dívali se do země či stranou). Cvičení pak musí trenér zastavovat, kárá hráče, že to dělají špatně (např. „Nestíháte to, reakce nohou je špatná, je to prostě špatně, je to pozdě.“) a informace opakuje.
- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje, začíná korekci výtkou, kárá za špatné provedení, říká, co je špatně. Nezíská si hráčovu pozornost (absence oslovení, přiblížení, navázání kontaktu) a ani mu ji nevěnuje. Soustředí se na vysvětlování a ukazování toho, jak to vypadá špatně a jak to má vypadat dobře, nevnímá, že hráč ho nesleduje. Chybí povzbuzení a typický je T-H cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: během činnosti se trenér věnuje pouze některým hráčům, typický je pro něj T-H cyklus korekce, výjimečně je pozorován T-H-T cyklus. Trenér se zaměřuje pouze na korekce, hráče nechválí. Při korekcích začíná výtkou (např. „Co to rameno?“), následně vysvětluje a ukazuje, co má být ve cvičení/cviku jinak. Při korekci ale chybí získání si pozornosti a věnování pozornosti hráči (viz. předchozí bod).

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržel trenér v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérem jednotlivé body vysvětleny a prodiskutovány. Trenérovi bylo doporučeno, aby se zaměřil na to, jak sám tato doporučení využívá a případně se je pokusil do své trenérské praxe zakomponovat.

Následně byla trenérovi ponechána doba několika měsíců (konkrétně čtyř měsíců) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (28. 4. 2015) ukázala velmi podobné vzorce chování trenéra:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenér začíná mluvit, aniž by u něj byli všichni hráči (ještě pijí na chodbě), kombinuje dohromady tzv. bez ladu

a skladu informace o obsahu a organizaci cvičení, vkládá popis cvičení, které dělali minule. Hráči mu nevěnují pozornost (baví se mezi sebou). Trenér nezdůrazňuje základní informace. Instrukce k zahájení cvičení není jasná, někteří hráči tak již začínají a jiní sedí či se baví. Následně trenér zvyšuje hlas a hráče kárá (např. „Co jsem říkal?“). Následně znovu opakuje informace týkající se toho, co mají hráči dělat, chybí informace, jak to mají dělat (tzn. jak na to). Po pár pokusech cvičení zastavuje, ukazuje a sděluje význam cvičení.

- Individuální korekce: trenér k hráči přistupuje, chybí ale oslovení a získání si pozornosti. Nenavazuje s hráčem kontakt. Stojí vedle hráče a ukazuje mu správné provedení a vysvětluje, jak to má vypadat. Hráč ale svou činnost nepřerušuje (stále odbíjí míč střídavě se svým spoluhráčem), lze tedy těžko rozpoznat, zda hráč věnuje trenérovi pozornost či ne. Trenér si hráčovu pozornost neověřuje. Používá pouze instrukce, kladení otázek se neobjevuje. Cyklus korekce je T-H-T s minimem ocenění.
- Vedení družstva během činnosti: trenér se během cvičení věnuje pouze některým hráčům, jeho reakce na jejich výkony jsou kárající povahy. Ojedinele se objevuje názorná ukázka (demonstruje hráči, jak to má dělat), nezískává si a neudrží hráčovu pozornost, ten sleduje jiného spoluhráče. Celkově je trenér málo aktivní a reaguje pouze na chyby některých hráčů. Korekce mají povahu T-H cyklu.

Na základě srovnání dvou analýz videonahrávek můžeme říci, že u trenéra k výrazné změně nedošlo. Jeho vzorce chování jsou téměř totožné. Pro trenéra by bylo užitečné zaměřit se na získávání pozornosti hráčů a věnování pozornosti hráčům. Dá se předpokládat, že by je následně méně zastavoval a napomínal či káral za špatné provedení. Velmi přínosné jak pro trenéra, tak pro hráče by bylo navázání kontaktu s hráči a také dodržení T-H-T cyklu při korekci.

### **Výsledky získané na základě video analýzy**

Za účelem získání objektivního hodnocení změn v chování trenéra proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují průměry a rozpětí hodnotitelů ve sledovaných proměnných. U části proměnných je sledována četnost výskytu v přepočtu na 1 minutu (za účelem eliminace rozdílně dlouhých nahrávek), u další skupiny proměnných potom doba trvání (procentuální část z celého záznamu). Pro

zajímavost přidáváme do interpretace výsledků v některých situacích také pouhé četnosti výskytu proměnných (příloha č. 4). Každá tabulka zobrazuje jednu ze tří stanovených situací.

Tab. 40: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenéra VEN před a po intervenci

Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení									
Trenér VEN	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_CELÁ_%	pozornost_VĚTŠ_%	pozornost_MENŠ_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
	1 a	02:08	Průměr	0,00	2,56	36,98	1,41	0,00	0,47
			Rozpětí	0,00	5,12	73,95	0,00	0,00	0,94
	2 b	03:10	Průměr	0,00	19,53	48,98	1,42	0,16	0,47
			Rozpětí	0,00	13,36	17,69	0,32	0,32	0,32

Individuální korekce									
Trenér VEN	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_VĚN_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN	TH_DICH	THT_DICH
	1 a	00:27	Průměr	3,67	1,11	0,00	0,00	1,0	0,0
			Rozpětí	7,33	2,22	0,00	0,00	0,0	0,0
	2 b	01:04	Průměr	5,53	1,88	0,00	0,00	0,0	1,0
			Rozpětí	0,00	0,00	0,00	0,00	0,0	0,0

Vedení družstva během cvičení										
Trenér VEN	OPAK	Doba trvání_min		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
	1 a	01:05	Průměr	0,92	0,92	0,46	0,00	3,23	0,00	0,00
			Rozpětí	0,00	0,00	0,92	0,00	0,92	0,00	0,00
	2 b	01:06	Průměr	3,18	0,00	0,45	0,00	3,18	0,00	1,36
			Rozpětí	0,91	0,00	0,91	0,00	0,91	0,00	0,91

1a – před intervencí, 2b – po intervenci, 3c – kontrolní natáčení  
pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN - četnost získávání si pozornosti světců (přepočít na 1 min); AKT\_MIN - četnost aktivace světců (přepočít na 1 min); zastavuje\_MIN - četnost zastavování cvičení (přepočít na 1 min); pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); iniciativa\_MIN - četnost přijímání iniciativy svěťence (přepočít na 1 min); TH\_DICH, THT\_DICH - označení typu korekce, 1=je, 0=není; TH\_MIN, THT\_MIN - počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočít na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN - četnost typů zpětné vazby (přepočít na 1 min)

Výsledky video analýzy v situaci Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení potvrzují více méně závěry zúčastněného pozorování, což znamená, že za dobu 4 měsíců u trenéra ke změně chování nedošlo. V souladu je také to, že hráči trenérovi nevěnují při zadávání instrukcí příliš mnoho pozornosti.

V situaci Individuální korekce sledujeme ve výsledcích změnu ve způsobu korekce, tj. místo T-H cyklu trenér využil T-H-T cyklus, což však koresponduje se závěry zúčastněného pozorování (viz. analýza první nahrávky), které popisuje využívání obou způsobů korekce. Můžeme tedy říci, že se zde nejedná o změnu, nýbrž o náhodné zachycení druhého způsobu korekce. V této druhé tabulce vidíme také větší věnování pozornosti hráčem trenérovi, což dáváme do souvislosti se způsobem korekce v podobě T-H-T cyklu.

V rámci Vedení družstva během činnosti sledujeme také obdobné výsledky jako na základě zúčastněného pozorování. Navíc pozorujeme častější výskyt T-H cyklu a kárání, což určitě není příznivou změnou.

Celkově můžeme říci, že u trenéra VEN za dobu 4 měsíců k žádné výrazné změně v prvcích a vzorcích chování či dovednostech nedošlo.

## Výsledky získané na základě odpovědí hráčů

Před prvním a druhým natáčením bylo chování a komunikační dovednosti trenéra ohodnoceno samotnými hráči dotazníku CBAQ-reduk (Baláková & Musálek, 2012) a pomocí otevřených otázek doplněných k tomuto dotazníku. Pomocí párového Wilcoxonova testu byla spočítána významnost změny.

Tab. 41: Hodnocení trenéra VEN hráči pomocí dotazníku CBAQ-reduk

ZÁKLADNÍ STATISTIKY SOUBORU HRÁČŮ (N = 8) + PÁROVÝ WILCOXONŮV TEST VÝZNAMNOSTI ZMĚNY								
ŠKÁLA	PŘED INTERVENCÍ		PO INTERVENCI		DIFERENCE (POST-PRE)		Z(WILCOXON)	p(2-str)
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka		
OCENĚNÍ	9,0	2,2	9,6	1,9	0,6	2,0	-0,85	,395
POVZBUZENÍ	7,9	2,7	8,0	2,9	0,1	2,1	-0,37	,713
POTRESTÁNÍ	4,6	1,9	5,5	2,3	0,9	1,4	-1,63	,102
KÁRÁNÍ	9,8	1,9	9,5	1,6	-0,3	1,5	-0,69	,492
OBEZNÁ KOM	8,3	2,6	8,6	2,8	0,4	1,3	-0,71	,480

$p \leq 0,05$

Z odpovědí hráčů znázorněných v tabulce č. 41 plyne, že u trenéra v jeho chování, resp. v kategoriích komunikace, k žádné signifikantní změně nedošlo, podobně jako na základě výsledků pozorování.

Tab. 42: Hodnocení trenéra VEN hráči pomocí obsahové analýzy otevřených otázek

CHVÁLÍ	před																		
	po																		
OPRAVUJE, RADÍ CO ZLEPŠIT	před																		
	po																		
POVZBUZUJE, PODPORUJE, KDYŽ SE NEDAŘÍ	před																		
	po																		
NEOCENÍ, NEPOCHVÁLÍ, KDYŽ SE DAŘÍ	před																		
	po																		
VYUŽÍVÁ NÁZORNOU UKÁZKU	před																		
	po																		
KŘÍČÍ, TRESTÁ, JE PŘÍSNÝ	před																		
	po																		
JE IMPULZIVNÍ, AGRESIVNÍ	před																		
	po																		
JE NESPRAVEDLIVÝ, PŘETVÁŘUJE SE	před																		
	po																		
JE DOBRÝ TRENÉR	před																		
	po																		

V tabulce hodnocení trenéra hráči pomocí obsahový analýzy otevřených otázek je patrné, že i zde hráči trenéra vnímali i po uplynutí téměř 4 měsíců velmi podobně. Spíš než množství zaznamenaných odpovědí byla zajímavá dvě fakta. Zaprvé, jeden hráč před druhým natáčením, tzn., při druhém dotazování, napsal: „Nelíbí se mi, jak se trenér přetvařuje před kamerou, jak tomu bylo při minulém natáčení.“ Zadruhé, hráči bez bližší specifikace otázek hodnotili trenéra spíše v situaci zápasu, tzn., zdůrazňovali, jak se trenér chová, když v zápase vyhrávají (častou odpovědí bylo, že je trenér nechválí) a jaké jsou časté reakce, když prohrávají



(častou odpovědí bylo, že křičí, nadává jim, říká, že už s nimi nikam nepojede, nebo přestane mluvit úplně). Je tedy zřejmé, že v hráčích toto trenérovo chování zanechává větší „dojem“.

### Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenéra

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenéra byl zjišťován také pohled samotného trenéra pomocí dotazníku CBAQ-reduk, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 43: Subjektivní hodnocení trenéra VEN pomocí dotazníku CBAQ-reduk

ŠKÁLA	PŘED INTERVENCÍ	PO INTERVENCI	DIFERENCE
OCENĚNÍ	12	12	0
POVZBUZENÍ	10	10	0
POTRESTÁNÍ	3	4	1
KÁRÁNÍ	9	8	-1
OBEČNÁ KOM	14	14	0

V tabulce č. 43 můžeme pozorovat, že také sám trenér má tendenci vnímat své chování a komunikaci stále stejně, tzn., téměř beze změny.

Při obecném porovnání odpovědí z dotazníku od hráčů a trenéra (tabulka č. 41 a 43) pozorujeme shodu v kategoriích Potrestání a Kárání, naopak v kategoriích Ocenění, Povzbuzení a Obecná komunikace je rozdíl. Tzn., že trenér nadhodnocuje tyto své reakce nebo naopak hráči vnímají trenéra velmi kriticky a zaměřují se spíše na negativní reakce, což bychom mohli dát do souvislosti s odpověďmi hráčů na otevřené otázky, např. že je trenér neoceňuje, křičí a přetváří se.

Po druhém natáčení byl s trenérem proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenér uvedl, že žádnou změnu nepocituje, má pocit, že se chová (resp. trénuje) pořád stejně. Vnímá, že s hráči nevychází zcela bezchybně (zvláště pak s některými), ale myslí si, že tým funguje a že svou práci dělá dobře, i když podle jeho slov „S některými hráči je to těžké, jsou to beznadějně případy.“. Informace a doporučení z písemného *Manuálu pro trenéry* zná, myslí si, že je docela využívá. Závěrem však vyjádřil požadavek na zpětnovazebný rozhovor nad nahrávkami. Ten následně ocenil pozitivně, nicméně o další spolupráci již zájem neprojevil.

### Shrnutí výsledků kazuistiky RK1-VEN

Celkové shrnutí výsledků ukazuje, že na základě vlastního vývoje a zkušeností za dobu 4 měsíců u trenéra k výrazné změně nedošlo. Také práce s *Manuálem pro trenéry* nepřinesla

trenérovi VEN žádný impuls ke změně. Tento závěr potvrzují jak výsledky pozorování, tak také pohled hráčů i samotného trenéra VEN.

### **Kazuistika RK2-ELI**

S trenérkou mládežnického volejbalu ELI proběhla spolupráce v době od ledna do května 2015 a skládala se ze dvou natáčení a jedné diskuse. V té době bylo trenérce 27 let, trénovala celkově dva roky družstvo starších žákyň, většinou dvakrát týdně. Probíhající sezonu hodnotila jako úspěšnou, u sebe i týmu vnímala výkonnostní růst. Hráčkami byla velmi oblíbená, trávila s nimi vždy nějaký čas již před tréninkem, kdy si v šatně vykládaly nejen o volejbale ale i o dalších záležitostech děvčat. Byla držitelkou 3. trenérské třídy, svůj trenérský styl přejala od svého vlastního trenéra. Její vzdělání a profese bylo nepedagogického směru. Trenérka a rodiče hráček podepsali informovaný souhlas s natáčením tréninkových jednotek a s využitím materiálů pro výzkumné a publikační účely.

**Analýza** první videonahrávky (8. 1. 2015) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka začíná zadávat cvičení, hráčky ještě pijí nebo sledují vedlejší kurty (trénink probíhá ve velké hale, kde jsou tři kurty a na každém z nich trénuje jiné družstvo). Trenérka říká „Tak, pojďte“, ale nečeká na reakci hráček, jejich pozornost jiným způsobem nezískává. Trenérka popisuje, co mají dělat, neříká ale, jak to mají provést či co je cílem. Používá pouze instrukce. Jedna hráčka se doptává, trenérka jí odpovídá.
- Individuální korekce: trenérka k hráčce přistupuje, gestem si ji zároveň přivolává. Chybí ale další prvky získávání pozornosti, zcela chybí oční kontakt s hráčkou. Trenérka hráčce ukazuje pohyb nejprve bez míče, potom i s míčem a během toho vysvětluje. Hráčce však pozornost nevěnuje, nedívá se, zda ji hráčka sleduje či ne. Názorná ukázka nemusí být hráčce jasná vzhledem k postavení trenérky, celkově je ukázka spíše náznakem pohybu než jeho přesným provedením. Trenérka nezaměřuje pozornost hráčky (např. „Sleduj míč“ nebo „Zaměř se pohyb mé ruky“). Používá pouze instrukce. Po ukázce od hráčky odchází a dále se jí nevěnuje, jedná se tedy o T-H cyklus.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka během cvičení spíše stojí na jednom místě, několik hráček opravuje, typický je T-H cyklus a způsob korekce popsáný v bodě výše. Individuální korekce doplňuje ukázkou či dalšími instrukcemi směrem ke všem hráčkám a během cvičení, tzn. bez zastavení činnosti a informace nejsou adresné.

Po prvním natáčení a získání dat z dotazníků obdržela trenérka v tištěné podobě tzv. Manuál pro trenéry. Po jeho přečtení byly s trenérkou jednotlivé body vysvětleny a prodiskutovány. Trenérce bylo doporučeno, aby se zaměřila na to, jak sama tato doporučení využívá a případně se je pokusila do své trenérské praxe zakomponovat. Trenérce se obsah Manuálu natolik líbil, že jej rozeslala dalším kolegům z klubu.

Následně byla trenérce ponechána doba několika měsíců (konkrétně čtyř měsíců) pro vlastní sebereflexi a případný rozvoj.

### **Výsledky získané na základě zúčastněného pozorování**

**Analýza** druhé videonahrávky (14. 5. 2015) ukázala následující vzorce chování trenérky:

- Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení: trenérka začíná zadávat instrukce, ne všechny hráčky ji však sledují, trenérka se nesnaží získat si pozornost a také pozornost hráčkám nevěnuje. Hráčky rozděljuje do skupin, ty se rozestavují po hřišti. Následně vysvětluje, co která hráčka bude dělat. Po zahájení ukázky cvičení však zastavuje a informace doplňuje a ukazuje, hráčky ji sledují. Trenérka používá pouze instrukce, sděluje, co mají hráčky dělat, chybí ale informace o provedení, tzn., jak to mají dělat a jak na to, a zmínka o cíli či účelu cvičení.
- Individuální korekce: trenérka k hráčce přistupuje, resp. reaguje na iniciativu hráčky. Snaží se hráčce pohyb ukázat a vysvětlit (např. „Prostě vyskoč nahoru“), chybí ale informace o tom, čím a jak to má udělat nebo si pomoci. Během vysvětlování a ukázky se nesnaží získat si pozornost hráčky, stejně tak hráčce pozornost také nevěnuje. Cyklus korekce je T-H, tzn., nečeká na další pokus hráčky a nedává následnou zpětnou vazbu.
- Vedení družstva během činnosti: trenérka stojí během cvičení na jednom místě, věnuje se pouze několika hráčkám. Jedná se výlučně o reakci na chybu, způsob korekce je T-H a dále stejně jako bod výše. Ocenění nebo povzbuzení se neobjevuje. Někdy individuální korekci doplňuje neadresnými instrukcemi a korekcemi, některé hráčky jsou k ní zády.

Při srovnání dvou analýz videonahrávek může vypozařovat téměř totožné vzorce chování, tzn., že u trenérky k výrazné změně v chování nedošlo. Pro další rozvoj trenérky by mohlo být užitečné zaměřovat na získání pozornosti hráček či hráčky vždy, když jim chce

sdělovat zadání cvičení či korekci pohybu. Zároveň by pro hráčky mohlo být užitečné, pokud by trenérka zapojila informace o tom, jak či pomocí čeho daný prvek mohou zlepšit a umožnila jim pomocí otázek, aby si na řešení došly samy. Zaměření na dodržení T-H-T cyklu by mohlo zvýšit efektivitu nácviku technických dovedností.

### Výsledky získané na základě video analýzy

Za účelem získání objektivního hodnocení změn v chování trenérky proběhla video analýza nahrávek podle předem stanovených kategorií. Níže uvedené tabulky zobrazují průměry a rozpětí hodnotitelů ve sledovaných proměnných. U části proměnných je sledována četnost výskytu v přepočtu na 1 minutu (za účelem eliminace rozdílně dlouhých nahrávek), u další skupiny proměnných potom doba trvání (procentuální část z celého záznamu). Pro zajímavost přidáváme do interpretace výsledků v některých situacích také pouhé četnosti výskytu proměnných (příloha č. 4. Každá tabulka zobrazuje jednu ze tří stanovených situací.

Tab. 44: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky ELI před a po intervenci

Přechod z činnosti do činnosti/zadávání cvičení									
Trenérka ELI	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_CELÁ_%	pozornost_VĚTŠ_%	pozornost_MENŠ_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
	1 a	00:58	Průměr	0,00	40,53	16,78	2,07	0,52	0,00
			Rozpětí	0,00	31,64	8,26	2,07	1,03	0,00
	2 b	01:53	Průměr	51,44	26,42	1,91	2,12	0,00	0,00
			Rozpětí	41,39	27,00	3,82	1,06	0,00	0,00

Individuální korekce									
Trenérka ELI	OPAK	Doba trvání_min		pozornost_VĚN_%	pozornost_ZÍSK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN	TH_DICH	THT_DICH
	1 a	00:22	Průměr	43,66	5,45	0,00	0,00	1,0	0,0
			Rozpětí	27,14	5,45	0,00	0,00	0,0	0,0
	2 b	00:31	Průměr	30,31	2,90	0,00	0,97	1,0	0,0
			Rozpětí	11,84	5,81	0,00	1,94	0,0	0,0

Vedení družstva během cvičení										
Trenérka ELI	OPAK	Doba trvání_min		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
	1 a	01:52	Průměr	1,61	0,27	0,00	0,00	3,21	0,00	0,00
			Rozpětí	1,07	0,54	0,00	0,00	2,14	0,00	0,00
	2 b	01:33	Průměr	2,58	0,00	0,00	0,32	3,87	0,00	0,00
			Rozpětí	0,00	0,00	0,00	0,65	1,29	0,00	0,00

1a – před intervencí, 2b – po intervencí, 3c – kontrolní natáčení

pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti světců (přepočten na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace světců (přepočten na 1 min); zastavuje\_MIN – četnost zastavování cvičení (přepočten na 1 min); pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); iniciativa\_MIN – četnost přijímání iniciativy svěťence (přepočten na 1 min); TH\_DICH, THT\_DICH – označení typu korekce, 1=je, 0=není; TH\_MIN, THT\_MIN – počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočten na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN – četnost typů zpětné vazby (přepočten na 1 min)

Výsledky video analýzy v situaci Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení jsou ve shodě se závěry zúčastněného pozorování, tzn., že potvrzují téměř shodné chování trenérky. V kategorii věnování pozornosti trenérce celou skupinou sice pozorujeme velmi výraznou



Pomocí doplňujících otevřených otázek hráčky u trenérky nejčastěji popisovaly ocenění dobře provedených dovedností, snahu poradit, když se jim něco nedaří a využívání názorných ukázek. Často se také objevovala odpověď popisující trenérku jako hodnou a kamarádkou, zároveň však také někdy náladovou. Vnímání trenérky hráčkami bylo i s odstupem čtyř měsíců téměř shodné (tabulka č. 46).

### **Výsledky získané na základě subjektivního vnímání trenérky**

V rámci hodnocení chování a komunikačních dovedností trenérky byl zjišťován také pohled samotné trenérky pomocí dotazníku CBAQ-reduk, verze pro trenéry a pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

Tab. 47: Subjektivní hodnocení trenérky ELI pomocí dotazníku CBAQ-reduk

ŠKÁLA	PŘED INTERVENČÍ	PO INTERVENČÍ	DIFERENCE
OCENĚNÍ	12	11	-1
POVZBUZENÍ	11	10	-1
POTRESTÁNÍ	5	4	-1
KÁRÁNÍ	10	7	-3
OBEČNÁ KOM	14	10	-4

V tabulce č. 47 pozorujeme tendenci trenérky subjektivně vnímat kategorie Ocenění, Povzbuzení a Potrestání jako stálé, tzn. beze změn. Naopak chování v rámci kategorií Kárání a Obecná komunikace vnímá jako méně časté po čtyřech měsících. Při obecném porovnání odpovědí z dotazníku hráček a trenérky (tabulka č. 45 a 47) vidíme velmi vysokou shodu v kategoriích Ocenění, Povzbuzení a Potrestání. Kategorie Kárání a Obecná komunikace se shodují při druhém hodnocení.

Po druhém natáčení byl s trenérkou proveden polostrukturovaný rozhovor, který zjišťoval míru vnímané změny. Trenérka uvedla, že změnu ve svém chování nepocítuje, své chování, resp. dovednosti vnímá stále stejně. Popsala však, že po pročtení Manuálu pro trenéry a otázek v prvním dotazníku má tendenci se častěji na své chování v tréninku zaměřovat, tzn. vnímat, co a jak dělá, čímž může být vysvětlen méně častý výskyt kárání a obecné komunikace (viz. subjektivní hodnocení pomocí dotazníku CBAQ-reduk).

### **Shrnutí výsledků kazuistiky RK2-ELI**

Celkové shrnutí výsledků ukazuje, že na základě vlastního vývoje a zkušeností za dobu 4 měsíců u trenérky k výrazné změně nedošlo. Také práce s Manuálem pro trenéry nepřinesla

trenérce ELI zásadní impuls ke změně. Tento závěr potvrzují jak výsledky pozorování, tak také pohled hráček i samotné trenérky ELI.

### **Shrnutí výsledků rozšiřujícího výzkumu**

#### **a) Výsledky intervenční skupiny z pohledu změn po intervenci a trvalosti změn v čase**

U obou trenérek v intervenční skupině došlo k výrazným změnám, konkrétně k častějšímu výskytu užitečných prvků a vzorců komunikace a naopak k méně častému užívání méně užitečných prvků a vzorců chování. Konkrétně častější používání užitečných postupů/dovedností, např. vytváření kontaktu, získávání se a věnování pozornosti, přijímání iniciativ, kladení otázek, objasňování techniky, sdělování návodů, jak pohyb provést či provádění pohybem, nahradilo a tím pádem snížilo používání méně užitečných postupů, např. tresty, kárání, upozorňování na chybu. Tento posun je jedním z klíčových principů metody VTI (Wels, 1995, in Bidlová, 2005).

Můžeme také říci, že tento trend měl u obou trenérek relativně setrvalou tendenci, resp. i s odstupem času 5 měsíců byly změny v chování a dovednostech trenérek při kontrolním natáčení pozorovatelné.

Pro statistickou analýzu významnosti časových změn průměrů sledovaných proměnných (před intervencí, po intervenci, kontrolní natáčení) u intervenční skupiny (dvě trenérky) jsme použili dvoufaktorový model analýzy variance při opakovaných observacích (faktory: čas a nezávislí pozorovatelé). V tabulkách je prezentována F-statistika testující významnost časové změny spolu s příslušnou p-hodnotou. Induktivní statistiky jsou doplněny základními statistickými charakteristikami sledovaných proměnných. Výsledky uvádíme vždy v souvislosti s danou sledovanou situací.

#### Situace: Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení

V situaci Zadávání cvičení se vyskytují dvě signifikantní změny, konkrétně vidíme, že po intervenci i při kontrolním natáčení, věnuje daleko častěji celá skupina svěřenců trenérkám pozornost. Dále také sledujeme, že trenérky častěji využívají aktivaci. Můžeme předpokládat, že právě pomocí aktivace si trenérky pozornost celé skupiny získávaly. I když výsledky v ostatních proměnných na základě jejich průměrů nejsou signifikantní, pozitivní trend v jejich změně můžeme také sledovat.

Tab. 48: Analýza významnosti časových změn v situaci Zadávání cvičení u intervenční skupiny

ANOVA		
Kategorie	F	p
pozornost_CELÁ_%	33,847	,000
pozornost_VĚTŠ_%	3,584	,072
pozornost_MENŠ_%	1,301	,319
pozornost_ZÍSK_MIN	,365	,704
AKT_MIN	13,164	,002
zastavuje_MIN	2,600	,128

p<0,05

#### Post Hoc Tests

#### Párová porovnání

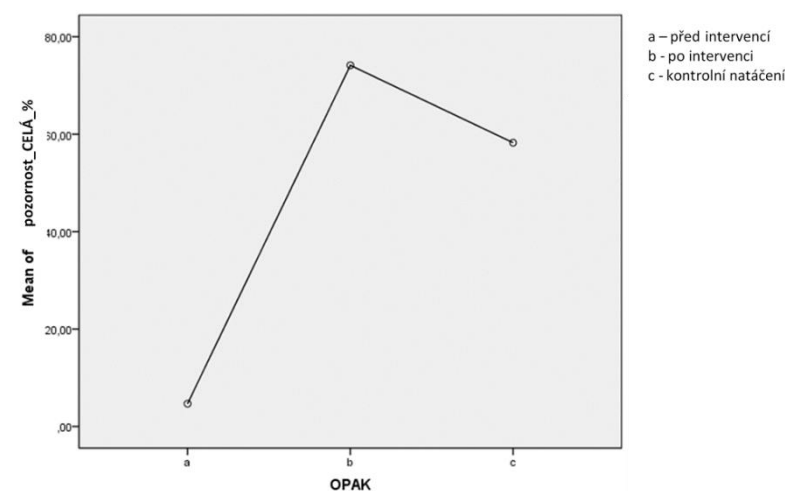
Kategorie	(I) OPAK	(J) OPAK	Rozdíl průměrů (I-J)	p	OPAK	Průměr	Směr.odchylka
pozornost_CELÁ_%	1 a	2 b	-69,46537	,000	1 a	4,6758	5,40527
	1 a	3 c	-53,57420	,001	2 b	74,1412	13,24301
	3 c	2 b	-15,89117	,252	3 c	58,2500	16,28077
pozornost_VĚTŠ_%	1 a	2 b	28,67738	,104	1 a	34,1018	26,98455
	1 a	3 c	25,91010	,146	2 b	5,4244	7,84319
	3 c	2 b	2,76728	,973	3 c	8,1916	6,93191
pozornost_MENŠ_%	1 a	2 b	15,63084	,391	1 a	34,1018	26,98455
	1 a	3 c	14,52883	,439	2 b	5,4244	7,84319
	3 c	2 b	1,10201	,995	3 c	8,1916	6,93191
pozornost_ZÍSK_MIN	1 a	2 b	-1,08545	,802	1 a	1,8995	1,28945
	1 a	3 c	-1,28023	,738	2 b	2,9850	2,74749
	3 c	2 b	,19478	,993	3 c	3,1798	2,53509
AKT_MIN	1 a	2 b	-3,75721	,003	1 a	,8904	1,08153
	1 a	3 c	-2,62644	,021	2 b	4,6476	1,35293
	3 c	2 b	-1,13077	,364	3 c	3,5169	,62208
kompenzace_MIN	1 a	2 b	-1,31494	,783	1 a	5,7215	2,23864
	1 a	3 c	-1,62798	,691	2 b	7,0364	2,94393
	3 c	2 b	,31304	,986	3 c	7,3494	2,63929
zastavuje_MIN	1 a	2 b	,74429	,137	1 a	,7443	,55166
	1 a	3 c	,24429	,770	2 b	,0000	,00000
	3 c	2 b	,50000	,365	3 c	,5000	,60000

p<0,05

1a – před intervencí, 2b – po intervencí, 3c – kontrolní natáčení

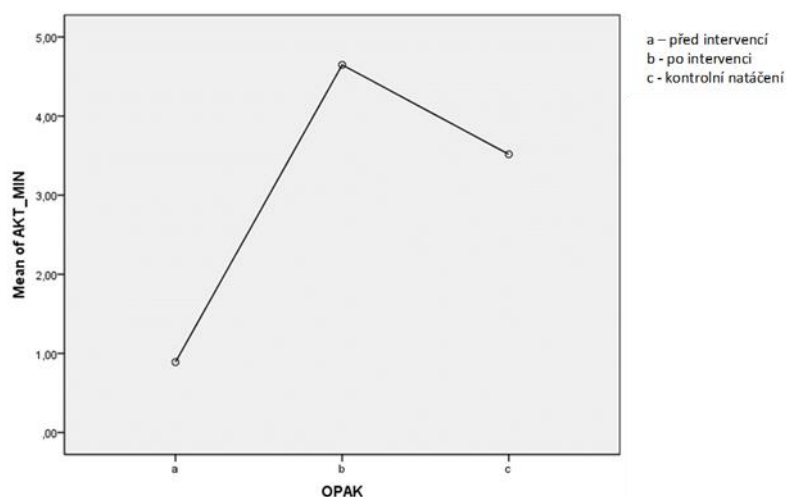
pozornost\_CELÁ\_% - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_VĚTŠINA\_% - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_MENŠINA\_% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); zastavuje\_MIN – četnost zastavování cvičení (přepočet na 1 min)

Pro dokreslení zde uvádíme grafy signifikantních časových změn sledovaných proměnných.



Graf 1: Časová změna pozornosti věnované trenérkám celou skupinou hráček





Graf 2: Časová změna aktivace hráček trenérkami

### Situace: Individuální korekce

V situaci Individuální korekce se objevuje pouze jedna signifikantní změna, konkrétně vidíme, že po intervenci se daří trenérkám častěji přijímat iniciativy hráček. Při kontrolním natáčení však četnost těchto příjmů opět mírně poklesla. V ostatních proměnných sice signifikantní výsledky na základě jejich průměrů nepozorujeme, přesto výsledky potvrzují pozitivní trend v jejich změně.

Tab. 49: Analýza významnosti časových změn v situaci Individuální korekce u intervenční skupiny

ANOVA								
Kategorie		F		p				
AKT_MIN		1,287		,322				
pozornost_VĚN_%		2,376		,148				
pozornost_ZÍSK_MIN		,785		,485				
iniciativa_MIN		4,879		,038				

p≤0,05

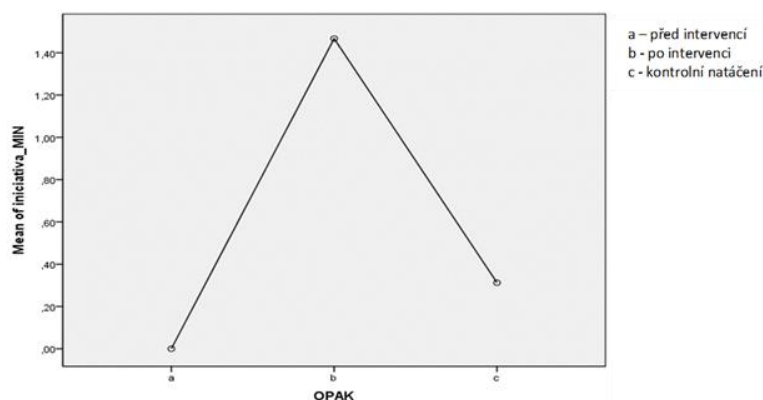
Post Hoc Tests								
Párová porovnání								
Kategorie	(I) OPAK	(J) OPAK	Rozdíl průměrů (I-J)	p		OPAK	Průměr	Směr.odchylka
AKT_MIN	1 a	2 b	-1,08729	,385		1 a	,0000	,00000
	1 a	3 c	-,97384	,457		2 b	1,0873	1,36485
	3 c	2 b	-,11346	,988		3 c	,9738	1,21155
pozornost_VĚN_%	1 a	2 b	-7,96765	,627		1 a	45,6986	3,19647
	1 a	3 c	9,53116	,520		2 b	53,6663	11,87034
	3 c	2 b	-17,49880	,149		3 c	36,1675	15,38129
pozornost_ZÍSK_MIN	1 a	2 b	2,45938	,521		1 a	5,5833	3,23608
	1 a	3 c	1,96415	,653		2 b	3,1240	2,43641
	3 c	2 b	-,49523	,972		3 c	3,6192	3,07469
iniciativa_MIN	1 a	2 b	-1,46704	,047		1 a	,0000	,00000
	1 a	3 c	-,31250	,823		2 b	1,4670	1,15698
	3 c	2 b	-1,15454	,119		3 c	0,3125	0,36084

p≤0,05

1a – před intervencí, 2b – po intervenci, 3c – kontrolní natáčení

AKT\_MIN – četnost aktivace světců (přepočet na 1 min); pozornost\_VĚN\_% - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti světců (přepočet na 1 min); iniciativa\_MIN – četnost přijímání iniciativy světce (přepočet na 1 min)

Pro dokreslení zde uvádíme graf signifikantních časových změn sledované proměnné.



Graf 3: Časová změna přijímání iniciativ hráček trenérkami

### Situace: Vedení družstva během cvičení

V situaci Vedení družstva během cvičení se vyskytuje opět pouze jedna signifikantní změna, konkrétně vidíme, že po intervenci i při kontrolním natáčení, trenérky daleko méně využívají tzv. T-H cyklus korekce. Výrazná, i když ne signifikantní, je také logicky změna u cyklu T-H-T, což znamená, že trenérky měly tendenci cyklus T-H nahradit cyklem T-H-T. U ostatních proměnných na základě sledovaných průměrů můžeme pozorovat také pozitivní, i když ne signifikantní změny.

Tab. 50: Analýza významnosti časových změn v situaci Vedení družstva během cvičení u intervenční skupiny

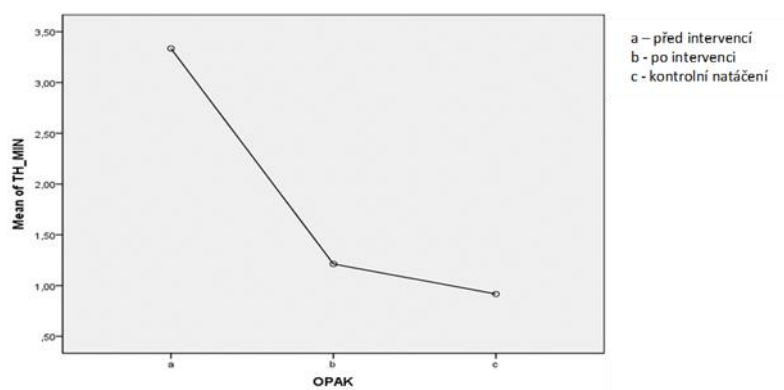
ANOVA				
Kategorie		F	p	
TH_MIN		16,384	,001	
THT_MIN		4,175	,052	
AKT_MIN		2,000	,191	
ocenění_MIN		2,295	,156	
instrukce_MIN		1,605	,254	
ironie_MIN		,585	,577	
kárání_MIN		,820	,471	

p≤0,05

Post Hoc Tests Párová porovnání								
Kategorie	(I) OPAK	(J) OPAK	Rozdíl průměrů (I-J)	p		OPAK	Průměr	Směr.odchylka
TH_MIN	1 a	2 b	2,12297	,004		1 a	3,3355	,69928
	1 a	3 c	2,41837	,002		2 b	1,2125	,56536
		3 c	2 b	-,29540		,818	3 c	,9171
THT_MIN	1 a	2 b	-,55817	,397		1 a	,4839	,55873
	1 a	3 c	-1,12575	,052		2 b	1,0420	,49752
		3 c	2 b	,56759		,386	3 c	1,6096
AKT_MIN	1 a	2 b	-1,40600	,247		1 a	,2000	,40000
	1 a	3 c	-1,27594	,307		2 b	1,6060	1,27655
		3 c	2 b	-,13006		,986	3 c	1,4759
ocenění_MIN	1 a	2 b	-,11623	,963		1 a	,9258	,79460
	1 a	3 c	-,83088	,197		2 b	1,0420	,49752
		3 c	2 b	,71464		,285	3 c	1,7567
instrukce_MIN	1 a	2 b	1,03289	,334		1 a	3,8194	1,22152
	1 a	3 c	,03326	,999		2 b	2,7865	,71336
		3 c	2 b	,99963		,355	3 c	3,7861
ironie_MIN	1 a	2 b	,09362	,881		1 a	,2000	,40000
	1 a	3 c	,20000	,577		2 b	,1064	,21277
		3 c	2 b	-,10638		,850	3 c	,0000
kárání_MIN	1 a	2 b	,12279	,908		1 a	,4419	,51488
	1 a	3 c	,35103	,480		2 b	,3191	,40742
		3 c	2 b	-,22824		,723	3 c	,0909

p<0,05

Pro dokreslení zde uvádíme graf signifikantních časových změn sledované proměnné.



Graf 4: Časová změna T-H cyklu korekce

#### b) Výsledky porovnávací změny u intervenční a komparační skupiny

Výsledky získané u obou trenérů zařazených do komparační skupiny demonstrují oproti výsledkům intervenční skupiny setrvalý způsob chování, resp. stejné dovednosti a relativní stabilitu prvků a vzorců komunikace. Tento trend dokládá také pohled svěřenců i samotných trenérů. Můžeme říci, že na základě čtyřměsíčního vlastního vývoje trenérů a studia odborných informací (Manuál pro trenéry) ke změnám v chování a komunikačních dovednostech u trenérů nedošlo. I když u obou trenérů byla patrná snaha se něco nového dozvědět, samo o sobě to k zaznamatelné a pozorovatelné změně však nestačilo.

Pro statistickou analýzu významnosti rozdílů časové změny průměrů sledovaných proměnných (před intervencí, po intervencí) mezi intervenční a komparační skupinou jsme použili třífaktorový model analýzy variance při opakovaných observacích (faktory: intervence, čas a nezávislí hodnotitelé). V tabulkách je prezentovaná F- statistika testující interakční efekt intervence a časové změny (před intervencí, po intervencí), opět spolu s příslušnou p-hodnotou. Výsledky uvádíme vždy v souvislosti s danou sledovanou situací.

##### Situace: Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení

V situaci Zadávání cvičení se vyskytují dva signifikantní rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou, konkrétně se jedná o rozdíl ve věnování pozornosti trenérům celou skupinou a v aktivaci hráčů trenéry. Pozorujeme, že u trenérů intervenční skupiny došlo k výraznějšímu nárůstu, v porovnání s komparační skupinou, tzn., trenéři intervenční skupiny po intervencí daleko častěji své svěřence aktivovali a celá skupina svěřenců jim mnohem delší dobu věnovala pozornost, zatímco trenéři komparační

skupiny své svěřence neaktivovali téměř vůbec a celá skupina svěřencům jim jen o něco více věnovala pozornost. U intervenční skupiny pozorujeme také nárůst četnosti získání si pozornosti a méně častou potřebu zastavovat cvičení, zatímco u komparační skupiny vidíme téměř neměnné výsledky.

Tab. 51: Analýza významnosti rozdílů časových změn v situaci Zadávání cvičení mezi intervenční a komparační skupinou

Přechod z činnosti do činnosti/Zadávání cvičení								
	OPAK		pozornost_ CELÁ_ %	pozornost_ VĚTŠ_ %	pozornost_ MENŠ_ %	pozornost_ ZÍSK_MIN	AKT_MIN	zastavuje_MIN
1 INTERV	1 a	Průměr	4,68	34,10	16,70	1,90	0,89	0,74
		Směr.odchylka	5,41	26,98	26,05	1,29	1,08	0,55
	2 b	Průměr	74,14	5,42	1,07	2,98	4,65	0,00
		Směr.odchylka	13,24	7,48	2,13	2,75	1,35	0,00
	3 c	Průměr	58,25	8,19	2,17	3,18	3,52	0,50
		Směr.odchylka	16,28	6,93	4,33	2,54	0,62	0,60
2 KOMPAR	1 a	Průměr	0,00	21,54	26,88	1,74	0,26	0,23
		Směr.odchylka	0,00	25,53	32,54	0,93	0,52	0,47
	2 b	Průměr	25,72	22,97	25,45	1,77	0,08	0,24
		Směr.odchylka	34,17	12,93	28,16	0,61	0,16	0,30

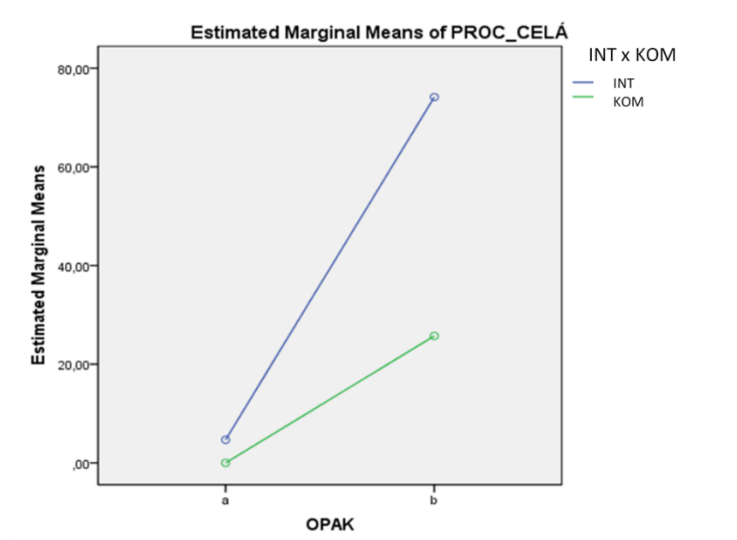
INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	pozornost_ CELÁ_ %	5,85	0,036
	pozornost_ VĚTŠ_ %	2,26	0,159
	pozornost_ MENŠ_ %	0,32	0,583
	pozornost_ ZÍSK_MIN	0,13	0,729
	AKT_MIN	14,94	0,005
	zastavuje_MIN	3,88	0,084

p≤0,05

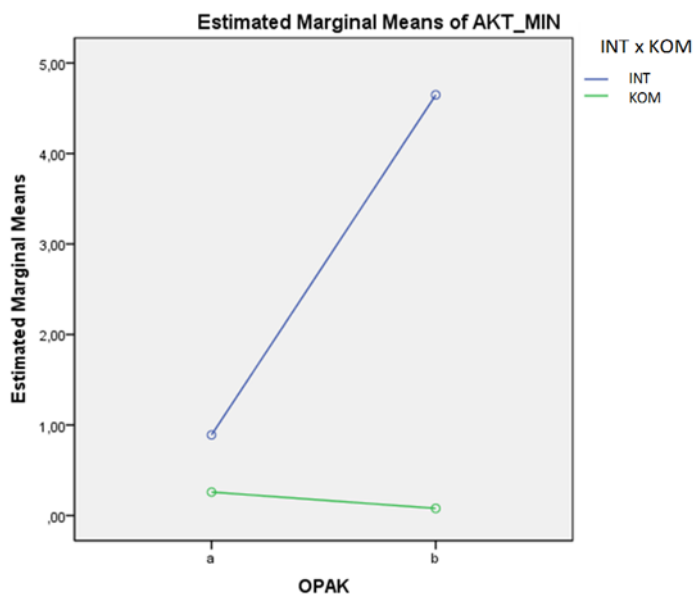
INTERV/INT – intervenční skupina, KOMPAR/KOM – komparační skupina

pozornost\_ CELÁ\_ % - celá skupina věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ VĚTŠINA\_ % - většina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ MENSINA-% - menšina skupiny věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); zastavuje\_MIN – četnost zastavování cvičení (přepočet na 1 min)

Pro dokreslení zde uvádíme grafy signifikantních rozdílů časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou.



Graf 5: Rozdíl časové změny pozornosti věnované trenérům celou skupinou svěřenců mezi intervenční a komparační skupinou



Graf 6: Rozdíl časové změny aktivace svěřenců trenéry mezi intervenční a komparační skupinou

#### Situace: Individuální korekce

V situaci Individuální korekce se signifikantní rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou nevyskytují. Můžeme však vidět, že např. doba pozornosti věnovaná hráčem trenérovi se u intervenční skupiny prodlužuje, zatímco u komparační skupiny dokonce klesá. Trenéři intervenční skupiny také častěji hráče aktivují a přijímají jejich iniciativy než trenéři komparační skupiny. Proměnná získání si pozornost je u obou skupin v druhé situaci méně častá.

Tab. 52: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Individuální korekce mezi intervenční a komparační skupinou

Individuální korekce						
INTERV	OPAK		pozornost_ VĚN_ %	pozornost_ ZÍSK_MIN	AKT_MIN	iniciativa_MIN
	1 a	Průměr	45,70	5,58	0,00	0,00
		Směr.odchylka	3,20	3,24	0,00	0,00
	2 b	Průměr	53,67	3,12	1,09	1,47
		Směr.odchylka	11,87	2,44	1,36	1,16
	3 c	Průměr	36,17	3,62	0,97	0,31
		Směr.odchylka	15,38	3,07	1,21	0,36
	KOMPAR	1 a	Průměr	23,66	3,28	0,00
		Směr.odchylka	25,78	3,47	0,00	0,00
2 b		Průměr	22,05	2,39	0,00	0,48
		Směr.odchylka	15,48	2,44	0,00	0,97

INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	pozornost_VĚN_ %	0,32	0,584
	pozornost_ZÍSK_MIN	0,30	0,596
	AKT_MIN	2,15	0,171
	iniciativa_MIN	1,05	0,327

p≤0,05

INTERV – intervenční skupina, KOMPAR – komparační skupina

pozornost\_VĚN\_ % - hráč věnuje pozornost trenérovi (doba trvání, procenta času nahrávky); pozornost\_ZÍSK\_MIN – četnost získávání si pozornosti svěřenců (přepočet na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočet na 1 min); iniciativa\_MIN – četnost přijímání iniciativy svěřence (přepočet na 1 min);

### Situace: Vedení družstva během cvičení

V situaci Vedení družstva během cvičení se vyskytují dva signifikantní rozdíly časových změn sledovaných proměnných mezi intervenční a komparační skupinou. Konkrétně se jedná o rozdíly ve využívání T-H a T-H-T cyklu oprav. Pozorujeme, že u trenérů intervenční skupiny klesá četnost využívání T-H cyklu, naopak stoupá četnost T-H-T cyklu, u trenérů komparační skupiny pozorujeme dokonce opačnou tendenci. Podobný trend v rozdílech, i když ne signifikantní, sledujeme také u aktivace.

Tab. 53: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Vedení družstva během cvičení mezi intervenční a komparační skupinou

Vedení družstva během cvičení									
	OPAK		TH_MIN	THT_MIN	AKT_MIN	ocenění_MIN	instrukce_MIN	ironie_MIN	kárání_MIN
INTERV	1 a	Průměr	3,34	0,48	0,20	0,93	3,82	0,20	0,44
		Směr.odchylka	0,70	0,56	0,40	0,79	1,22	0,40	0,51
	2 b	Průměr	1,21	1,04	1,61	1,04	2,79	0,11	0,32
		Směr.odchylka	0,57	0,50	1,28	0,50	0,71	0,21	0,41
	3 c	Průměr	0,92	1,61	1,48	1,76	3,79	0,00	0,09
		Směr.odchylka	0,68	0,59	1,35	0,42	0,76	0,00	0,18
KOMPAR	1 a	Průměr	1,27	0,60	0,23	0,00	3,22	0,00	0,00
		Směr.odchylka	0,59	0,44	0,46	0,00	0,95	0,00	0,00
	2 b	Průměr	2,88	0,00	0,23	0,16	3,53	0,00	0,68
		Směr.odchylka	0,51	0,00	0,45	0,32	0,76	0,00	0,87

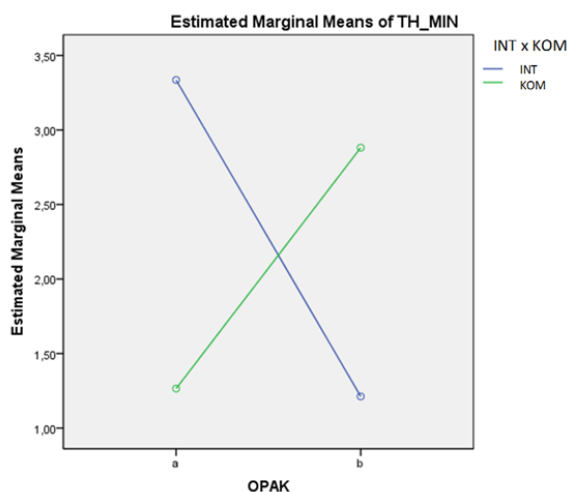
INTERV x KOMPAR	Kategorie	F	p
	TH_MIN	39,55	0,000
	THT_MIN	7,09	0,021
	AKT_MIN	3,60	0,082
	ocenění_MIN	0,01	0,929
	instrukce_MIN	2,05	0,177
	ironie_MIN	0,17	0,687

p≤0,05

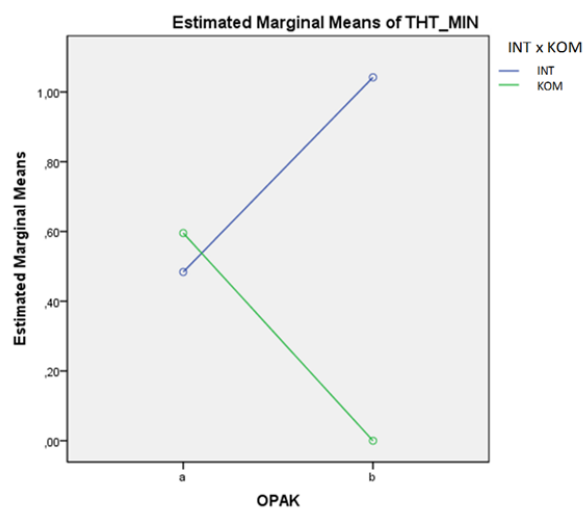
INTERV – intervenční skupina, KOMPAR – komparační skupina

TH\_MIN, THT\_MIN – počet typů korekce (T-H nebo T-H-T), (přepočten na 1 min); AKT\_MIN – četnost aktivace svěřenců (přepočten na 1 min); ocenění\_MIN, instrukce\_MIN, ironie\_MIN, kárání\_MIN – četnost typů zpětné vazby (přepočten na 1 min)

Pro dokreslení zde uvádíme grafy signifikantních rozdílů časových změn mezi intervenční a komparační skupinou.



Graf 7: Rozdíl časové změny T-H cyklu korekce mezi intervenční a komparační skupinou



Graf 8: Rozdíl časové změny T-H-T cyklu korekce mezi intervenční a komparační skupinou

## 10. Shrnutí všech výsledků

Výsledky získané z předvýzkumu a rozšiřující části výzkumné studie shrnujeme podle sledovaných oblastí, resp. výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že závěry předvýzkumu jsou ovlivněny určitými limity studie, které jsme se ve fázi rozšiřujícího výzkumu snažili eliminovat, a i když přinášejí také určité příznivé závěry a částečně korespondující se závěry rozšiřující fáze, předkládáme zde pouze výsledky získané z rozšiřující výzkumné fáze. Zaměřujeme se jak na výsledky intervenční skupiny, tak na jejich porovnání s komparační skupinou.

### 1. Jaký vliv má metoda VTI na rozvoj komunikačních dovedností trenéra, tzn., jak mění styl interakce se sportovci?

**Použité metody získání dat:** zúčastněné a nezúčastněné pozorování, upravený dotazník CBAQ-reduk, verze pro svěřence, doplněný o otevřené otázky

V rámci zúčastněného a nezúčastněného pozorování byly pro popis komunikačních dovedností trenérů použity převážně principy úspěšné komunikace využívané metodou VTI. Závěry kazuistik trenérů, kteří podstoupili intervenci v podobě metody VTI, ukazují, že u trenérů došlo během intervence k osvojení si určitého počtu komunikačních dovedností a ke změně stylu vedení. **Nejvýraznější změny** po intervenci byly na základě zúčastněného pozorování zaznamenány **v navazování kontaktu s hráčem, naladění se na hráče, získávání si pozornosti svěřenců, věnování pozornosti svěřencům a přijímání jejich iniciativ**. Dále, vzhledem k **velmi časté aktivaci hráčů** a také **využívání T-H-T cyklu** místo T-H cyklu korekce, přičemž obojí vyžaduje častější střídání se v komunikaci trenéra se svěřencem/ci, můžeme říci, že trenéři se, na základě popisů stylu vedení Martense (2006) (viz. kapitola 2) stali **více kooperativními** a zároveň **posilovali interakce** mezi vlastní osobou a svěřencem/ci. Vzhledem k tomu, že se zvýšila četnost aktivace (dotazování) svěřenců, můžeme říci, že trenéři častěji naplňovali potřebu autonomie svěřencům a tím je tzv. **zplnomocňovali**, jak o tom hovoří kapitola 5.

Z hlediska udržitelnosti změny můžeme říci, že téměř u většiny změn byla pozorována setrvalá pozitivní tendence. Avšak v kategoriích věnování pozornosti a přijímání iniciativ došlo k mírnému poklesu.

Komunikační dovednosti trenérů intervenční skupiny byly hodnoceny také jejich svěřenci pomocí dotazníku CBAQ-reduk. Testy významnosti změny ukázaly **častější**



**povzbuzování** a naopak **méně** časté **potrestání**. Svěřenci měli možnost také hodnotit chování trenérů pomocí otevřených otázek. Jejich odpovědi pozitivní změnu v kategoriích povzbuzování a potrestání potvrdily. Svěřenci zároveň také hodnotili své trenéry jako více využívající názornou ukázkou, aktivaci, vnímali je jako více vtipné a zároveň mluvící o technice a o postupech, které jim ve zdokonalení technického provedení mohou pomoci.

Trenéři zařazení do komparační skupiny, kteří absolvovali diskusi nad tzv. Manuálem pro trenéry, žádných významných pozorovatelných změn nedosáhli. Závěry zúčastněného a nezúčastněného pozorování se v tomto téměř shodují. Také odpovědi svěřenců v dotazníku CBAQ-reduk dokládají na základě testu významnosti změny neměnnou situaci. Téměř shodné odpovědi v první a druhé situaci (tzn. začátek a konec spolupráce) svěřenců na otevřené otázky doplněné k dotazníku potvrzují tyto závěry.

## **2. Jak mění metoda VTI trénování sebereflexi svých dovedností?**

**Použité metody získání dat:** dotazník CBAQ-reduk, verze pro trenéry, polostrukturovaný rozhovor

Trenéři jak ze skupiny intervenční tak komparační měli možnost hodnotit své chování, resp. dovednosti pomocí dotazníku CBAQ-reduk, verze pro trenéry. Pomocí výsledků z tohoto dotazníku jsme u trenérů intervenční skupiny zaznamenali mírnou příznivou změnu ve vnímání svého chování. Tuto změnu také shodně popisovali jejich svěřenci.

Vzhledem k tomu, že jsme primárně s trenéry pracovali na prvcích komunikace plynoucích z metody VTI, větší přínos pro studii shledáváme v jejich sebereflexi v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Trenéři díky metodě VTI (de facto díky první video zpětné vazbě) došli k uvědomění si, jak velký vliv mají na chod tréninků a také na chování a výkony svěřenců. Na závěr intervence popisovali, že si častěji získávají pozornost svěřenců, navazují s nimi kontakt (a jsou jim blíže), více je oceňují, povzbuzují, aktivují k vlastnímu myšlení, méně trestají, při korekci sdělují, co a jak má být jinak, využívají provedení pohybem a snaží se svěřence nabudit.

V komparační skupině došlo u jednoho trenéra v rámci odpovědí v dotazníku CBAQ-reduk k výraznějšímu poklesu ve všech kategoriích, u druhého trenéra se jeho sebereflexe v rámci odpovědí nijak výrazně neměnila.

V rámci závěrečného rozhovoru však nepopisovali žádnou změnu svého chování, resp. dovedností.

### 3. Jak ovlivňuje metoda VTI percepci trenéra sportovci samotnými?

**Použité metody získání dat:** dotazník CBAQ-reduk, verze pro sportovce, doplněný otevřenými otázkami

Jak již bylo uvedeno u otázky 1., hodnocení trenérů svěřenci bylo téměř ve shodě s vlastním hodnocením trenérů a se závěry pozorování, tzn., že také svěřenci vnímali u trenérů po intervenci určitou změnu v chování.

Vnímáme však, že více hodnotnějších informací jsme od svěřenců získali na základě otevřených otázek. Pozorovali jsme, že svěřenci trenérů intervenční skupiny měli tendenci se po skončení intervence více rozepisovat při odpovídání na otevřené otázky, jakoby chtěli dát najevo, co všechno u trenéra vnímají a že ho vnímají po intervenci více a pozitivněji. Předpokládáme, že pro děti a mládež může být obtížné odpovídat na otázky popisující „pouze“ nějaké striktní kategorie, jelikož v takto oddělených kategoriích trenéra při tréninku nevnímají.

Svěřenci trenérů zařazených do komparační skupiny ve svých odpovědích na otázky z dotazníku a otevřené otázky žádné změny v chování trenérů nezaznamenali. Jejich písemný projev v rámci odpovědí na otevřené otázky se také nezměnil, dokonce můžeme říci, že odpovědi byli velmi strohé a svěřenci si nedali příliš práce s jejich tvořením

## 11. Diskuse

Výsledky z obou částí výzkumné studie ukazují příznivý přínos metody VTI pro trenéry mládežnického volejbalu. Některé dílčí výsledky však ukazují jistý rozpor. Nesporně klíčovou roli zde hraje videotrenér a jeho profesní dovednosti. Videotrenér výrazně ovlivňuje průběh intervence pomocí metody VTI a vytváří vhodné podmínky pro změnu chování trenérů.

### Podmínky pro získání příznivých výsledků intervence

Při spolupráci s jednotlivými trenéry se ukázalo jako velmi přínosné navodit s trenéry *příznivou atmosféru* pro práci s VTI a nácvik dovedností, což jako klíčový moment potvrzuje také např. Gillernová, Krejčová a kol. (2012). K navození této atmosféry jistě přispěl jeden z klíčových pojmů VTI, kterým je zplnomocňování (Beaufortová, 1997). Trenérům byla poskytnuta prostřednictvím videa možnost uvědomit si své silné stránky, dále na nich pracovat a vědomě je využívat. Klasická pozice trenéra (klienta), který mohl mít pocit pochybení a vlastní nedostatečnosti či obavy z kritiky, se při VTI změnila na pozici člověka, který sám ví, co je užitečné, a který může sám poznat, které jeho dovednosti mu nejlépe slouží.

Předpokládáme, že příznivá atmosféra také umožnila vhodně naplnit do jisté míry očekávání trenérů dozvědět se, co dělají špatně (musíme brát v potaz, že trenéři jsou v rámci svého vzdělávání trénováni v odhalování technických chyb svých svěřenců, tuto tendenci pak využívají také směrem k sobě samému). Videotrenér byl tak nejen *podporující, ale také konfrontující*, porovnával zdařilé situace s těmi méně zdařilými. Předpokládáme, že obecné nastavení prostředí sportu tuto variantu umožňuje více, dokonce snad i vyžaduje (sami trenéři si opakovaně tyto informace žádali), oproti např. práci s rodinou apod. Vše však záviselo na konkrétním trenérovi, jeho žádosti, fázi intervence a především na *senzitivitě videotrenéra* rozpoznat rozpoložení trenéra, přijmout ho, pojmenovat situaci a dále s ní pracovat. Teorie VTI v této fázi VTI mluví o „vzájemném magickém tanci“ (Kennedy, 2011).

Důležitým faktorem, který hrál roli v získání příznivých výsledků z naší studie, byla *motivace trenérů* v intervenční skupině. Trenéři měli chuť na sobě pracovat, učit se nové věci a trénovat je. Důkazem je, že si vytvářeli učební pomůcky a postřehy a pracovní body z jednotlivých sezení si zapisovali. A i když jeden z trenérů ve fázi předvýzkumu deklaroval, že vzhledem ke svému vysokému věku již nehodlá na sobě nic měnit, že ho práce s metodou VTI „pouze“ zajímá, zřejmě vlivem pozorování vlastních úspěšných komunikačních prvků a vzorců a tzv. sebemodelování jsme i u něj zaznamenali určité příznivé změny v chování.

Jak již bylo v úvodu práce napsáno, pro metodu VTI není zásadní technická stránka (práce s kamerou), ta je pouze prostředkem pro zpětnou vazbu a komunikaci. Zásadní je zde lidský faktor, tedy komunikace a vztah nejen trenéra a svěřence, ale také videotrenér-trenér. Vztahy se skládají ze vzorců interakcí, které jsou buď naladěné, nebo nenaladěné. Naladěné vzorce vycházejí ze vzájemného sledování, potvrzování příjmu a souhlasných reakcí (Šírová, 2010). Naladění při VTI probíhá zároveň na více úrovních. Proto, abychom dovedli trenéry k pochopení důležitosti naladování se na své svěřence (podle Jowett a Cockerill, (2003) má vztah trenér-sportovec klíčovou roli v rozvoji sportovce), bylo nezbytné, aby se videotrenér *naladil na trenéry* a byl jim tak vzorem. Z této důležité potřeby plyne tak nutnost být odborníkem *vzdělaným v metodě VTI*, neboli projít úspěšně výcvikem. Z toho mohou plynout limity pro plošné zavádění VTI do vzdělávání trenérů

Na základě poznatků získaných z pozorování a převážně z odpovědí samotných trenérů ve fázi předvýzkumu (uváděli, že by potřebovali více času na „zažití si“ trénovaných dovedností) byl pro rozšiřující výzkum *navýšen počet cyklů VTI*, resp. zpětnovazebných rozhovorů. I když se v prostředí rodiny a školy ukazuje počet 3 – 4 cyklů VTI jako dostačující (např. Fukkink & Tavecchio, 2010; Hayes et al., 2011), v prostředí sportu se jeví větší počet (např. 7 – 8 cyklů) jako velmi přínosný. Kennedy (2011) uvádí, že počet cyklů VTI není předepsán, spíše záleží na povaze a komplexnosti situace a zakázky a také na přání klienta a možnostech videotrenéra.

### **Příčiny protichůdných dílčích výsledků**

I když jsme ve studii dosáhli velmi příznivých výsledků, přeci jen se některé dílčí výsledky kvantitativních metod v rámci jednotlivých kazuistik rozcházejí. Příčin těchto rozdílů může být více.

Jednou z hlavních příčin může být nevhodný výběr doplňujících kvantitativních nástrojů. V rámci *video analýzy* se ukazuje nevhodné skórovat všechny kategorie ve všech třech situacích, tak jak tomu bylo v rámci předvýzkumu, jelikož např. v situaci Zadávání cvičení je nemožné reagovat na chybu (chybou podmíněné povzbuzení, chybou podmíněné instrukce apod.), protože svěřenci jsou většinou neaktivní a poslouchají jen instrukce trenéra. Velmi problematické je také např. skórovat kategorii Sledování se zájmem a Sledování po korekci v situaci Individuální korekce, kde se tyto dvě kategorie téměř vylučují (pokud sleduji jedince po korekci, pak ho současně sleduji se zájmem), nebo proměnné Neocenění a Ignorování chyby, kde nezasvěcený a nezúčastněný pozorovatel nedokáže posoudit, který projev jedince „stál“ za ocenění či za opravu a který ne. Podobně v pozorovacím systému využitém při rozšiřující fázi

výzkumu se problematicky jevila kategorie Kompenzace. Jen velmi těžko se zde určuje, co skórovat do četnosti výskytu, např. každé slovo, každou větu, každou tematicky oddělenou informaci apod. Zároveň se také ukazuje, že je vhodnější použít pro nezúčastněné pozorování stejné kategorie, jako pro zúčastněné pozorování, což dokazují výsledky rozšiřujícího výzkumu.

Předpokládáme také, že i když byla na základě ověření pozměněna struktura *dotazníku CBAQ*, je velmi obtížné pro děti hodnotit chování trenéra v přesně vymezených kategoriích. Proto se také odpovědi hráčů na otázky v dotazníku mohly částečně rozcházet s jejich odpověďmi na otevřené otázky. Navíc se dotazník nezaměřuje pouze na chování trenéra v tréninkové jednotce, ale zahrnuje i situace spojené se zápasem. Další příčinu nesourodých výsledků můžeme také shledávat v rozdílných zkušenostech svěřenců, tzn. co je pro jednoho hráče oceněním, pro druhého oceněním ještě být nemusí. Tyto zkušenosti, resp. jiná hodnotící měřítka, pak samozřejmě mohou výsledky ovlivňovat.

Podle reakcí trenérů soudíme, že také druhá podoba dotazníku *CBAQ-reduk*, *verze pro trenéry*, nemusí být velmi validním nástrojem, jelikož trenéři často komentovali, že by otázky rozdělili na dvě části, tzn. na část týkající se tréninku a na část popisující zápas, a na každou by odpověděli jinak.

K nesouladu mezi výsledky získanými od svěřenců a od trenérů, a zejména ke zhoršené *sebereflexi* některých trenérů při druhém hodnocení mohl přispět také fakt, že trenéři se po prvním vyplnění dotazníku začali na své projevy a dovednosti více zaměřovat, tzn., získali reálnější představu a byli k sobě více kritičtí. K těmto závěrům ve své studii dospěla také Bidlová (2005).

Celkově rozdíly dílčích výsledků mohly plynout ze skutečnosti, že videotrenér, resp. pozorovatel, vnímal trenéra pouze v jednom konkrétním tréninku (např. za týden), zatímco *svěřenci* i trenér mohli na chování *nahlížet více komplexně*, tzn. brát v potaz tréninky i zápasy, kterých se videotrenér neúčastnil.

Můžeme také předpokládat, že v týmech, kde mezi trenérem a svěřenci nepanovala příliš příjemná atmosféra na začátku intervence, byla *doba trvání intervence* příliš krátká na to, aby u svěřenců došlo ke změně ve vnímání trenéra, což se týká převážně týmů zapojených do fáze předvýzkumu. V rámci rozšiřujícího výzkumu, kde byla intervence prodloužena, tolik rozporů nesledujeme, což může podpořit náš předpoklad.

## Omezení

Jak je již výše popsáno, velký přínos shledáváme v odbornosti videotrenéra, tzn. odborníka vyškoleného v této metodě. Z požadavku na *výcvik videotrenéra* však mohou plynout limity pro plošné zavádění VTI do vzdělávání trenérů, které by na základě námi dosažených výsledků bylo jistě velmi užitečné. Odborníků vyškolených v metodě VTI a se zaměřením na sport je v ČR minimálně, avšak předpokládáme, že vzhledem k obecným principům efektivní komunikace, na které se intervence zaměřuje, by videotrenér s licenci VTI ve škole byl pro práci s trenéry jistě dostatečně kvalifikovaným odborníkem.

Vzhledem k tomu, že metoda VTI pracuje s nahrávkami reálných situací a pro účely intervence je optimální, když se podaří kamerou zachytit současně oba účastníky interakce, tzn. trenéra i svěřence, předpokládáme, že v případě sportů, kde se trénuje na větším prostoru nebo mají hráči nějak chráněn a zakryt obličej (např. fotbal, hokej, plavání), by byla *práce s kamerou* daleko komplikovanější. Řešením by mohlo být použití více kamer či mikroportu pro trenéra, aby byl jeho hlas na kameře rozpoznatelný.

Při výběru nahrávek pro video analýzu a následně při vyhodnocování výsledků se jako velmi problematické jevílo *porovnávání* zachycených a zpracovaných *situací*. Tzn., i když jsme se snažili za účelem video analýzy vybírat mimo stanovená kritéria uvedená v metodologii práce situace podobného typu (např. vždy volejbalové cvičení, většinou ve dvojicích, cvičení, které vyžaduje určitou míru vysvětlujících informací aj.), je velmi obtížné stanovit, jaké chování a dovednosti trenéra by v dané situaci byly optimální. Je potřeba brát v úvahu širší kontext, předchozí a nadcházející tréninkové jednotky, aktuální zápasové výsledky, fázi sezóny, aktuální složení týmu na tréninku apod. Závislost komunikace trenéra s hráči na kontextu a také osobnosti trenéra potvrzují ve výsledcích své studie také např. Lorenzo, Navarro, Rivilla, a Lorenzo, (2013) či Mouchet, Harvey, a Light (2014).

## Volba metody VTI

Jedním z největších přínosů pro trenéry byla možnost sledovat *vlastní video nahrávky* reálných situací, namísto např. modelových situací či nahrávek jiných úspěšných trenérů. Tuto preferenci potvrzuje také teorie „self-confrontation“, která říká, že když se díváme na fotky, potažmo na videozáznam, nejvíce nás zaujmou ty záběry, kde jsme my (Duval & Wicklund, 1972; Mittenecker, 1987; Nielsen, 1962, in Jelínková, 2012). Také např. Hayes et al. (2011) potvrzují významnost sledování vlastního videa (tzn. video zpětnou vazbu) pro učení dovedností, konkrétně učitelských asistentů. Předpokládáme také, že nahrávky s modelovými situacemi ztvárněné jinými trenéry, jak např. vytvořila FTVS UK v Praze DVD pod názvem

Psychologie koučování, působí nedůvěryhodně a ukazují pouze to, jak by měla komunikace trenéra se svěřenci optimálně vypadat, ale už neukazuje, jak a pomocí čeho toho trenér může dosáhnout. Pomocí metody VTI může trenér tuto „cestu“ odhalit sám.

Jak je uvedeno ve výsledcích, metoda VTI vedla u trenérů zahrnutých do rozšiřující fáze výzkumu ke *stálosti* většiny *dovedností v čase*. Také např. Fukkink a Tavecchio (2010) potvrzují stálost naučených dovedností i po třech měsících od ukončení intervence. Podobně také Cecchini et al. (2014) potvrzují stálost změn v chování po šesti měsících od ukončení intervence.

Vzhledem k problematičnosti, resp. neznalosti kontextu popsané v předchozím bodu, je VTI výhodné, jelikož umožňuje během zpětnovazebných rozhovorů *objasňovat motivy* a záměry trenéra a tím snáze vyhodnotit, co v danou chvíli bylo či nebylo užitečné udělat ze strany trenéra.

Učení a rozvíjení trenéra může probíhat prostřednictvím studia, kurzů, rad zkušenějších kolegů, četbou literatury, vlastních zkušeností či vývoje trenéra (Cushion, 2011). Za účelem porovnání přínosu jednotlivých postupů jsme do naší studie zahrnuli komparační skupinu. Námi získané výsledky však ukazují, že za účelem rozvoje komunikačních dovedností je efektivní z hlediska času a také počtu a výraznosti změn *systematický trénink* v podobě intervence VTI.

Na základě individuální práce s trenéry, jejich výpovědí a našeho subjektivního dojmu můžeme také říci, že vlivem této intervence došlo u trenérů také ke *zvýšení* jejich *sebedůvěry*. K podobným závěrům ve své studii došli také např. autoři Doria, Kennedy, Strathie, a Strathie (2014).

### **Možnosti dalšího zkoumání**

I když bylo pro spolupráci s trenéry přínosné nechat jim stanovit si individuální cíl, resp. zakázku, a užitečnost individuálních programů potvrzují na základě svých studií také např. Mora et al. (2009), pro další práci by bylo vhodné nejprve *uvést trenéry do tématu*, tzn. probrat s nimi, čím vším se můžeme zabývat, co je možné sledovat na videu aj., např. pomocí tzv. Manuálu pro trenéry. Při závěrečném rozhovoru tento požadavek někteří trenéři zmiňovali. A i když mají trenéři individuální zakázky, změny v prvcích a vzorcích komunikace by se měly objevit u všech podobně, jelikož podle metody VTI se komunikace chová jako stavba, tudíž je vždy potřeba začít v nejnižších patrech a postupovat nahoru (Beaufortová, 1997).

Pro další práci s metodou VTI ve sportovním prostředí se jeví jako užitečné zaměřit se na zápasové situace a vést trenéry k *přenosu dovedností* získaných v situacích tréninku *do*

*soutěžního prostředí*. Můžeme také předpokládat, že v tomto zápasovém prostředí vlivem emocí a spousty dalších podnětů, které zde na trenéra a hráče působí, se objeví další dovednosti, na kterých by mohl trenér dále pomoci VTI a videotrenéra pracovat.

Vzhledem k výše popsaným nedostatkům použitého dotazníku CBAQ-reduk pro děti navrhujeme pro další studie podobného zaměření použít spíše než dotazníky posuzující chování trenéra dotazníky zjišťující sociální a *motivační klima* ve skupině, případně míru užívání si, podobně jako to ve svých studiích udělali např. Hassan a Morgan (2015). Předpokládáme, že v prožitcích dětí by se snáze mohla projevit změna chování a stylu trenéra. Tento postup navrhují také ve své studii např. Cecchini et al. (2014); Langan et al. (2015); Lorenzo et al. (2013); Morgan, Sproule, Weigand, & Carpenter (2005) aj.

Užitečné by také bylo získat více anamnestických *informací o svěřencích*, které by pomohly případně eliminovat vliv jejich zkušeností na zkreslení výsledků.

Za účelem dalšího a hlubšího zkoumání tohoto tématu by jistě bylo přínosné přiblížit podmínky studie více *experimentu*. Vzhledem ke komplexnosti a složitosti situací, kterou jsme popsali v předchozích bodech, by bylo jistě užitečné zaměřit se při video analýze pouze na základní principy efektivní komunikace (obrázek č. 2), které by se v komunikaci trenéra s týmem měly objevovat vždy, bez ohledu na situaci, v porovnání např. s oceněním, instrukcemi, aj. Video analýza může být prováděna také v průběhu intervence za účelem sledování vývoje intervence. Je také potřeba se při využití kategoriálních pozorovacích systémů, které pomáhají v analýzách interakce trenéra a sportovce, vyvarovat behavioristického zjednodušování při interpretaci dat, brát v úvahu komplexní charakter interakce a doplnit studii dalšími technikami (Svoboda, 2007).



## Závěr

Práce podrobně popisuje a hodnotí průběh práce mládežnických trenérů volejbalu pomocí metody Videotrénink interakcí. Závěry studií z poslední doby upozorňují na nutnost využívat kvalitativní přístup za účelem zkoumání chování sportovního trenéra (Mesquita et al., 2008). Také Svoboda (2007) zdůrazňuje potřebu posuzovat chování trenéra kvalitativně, se zvážením všech okolností, a dlouhodobě. A i když je tento přístup částečně subjektivní (např. Reichel, 2009), rozhodli jsme se v naší studii tento kvalitativní výzkum v podobě několika kazuistik využít a doplnit ho kvantitativními metodami.

Vycházeli jsme z předpokladu, že dobrá komunikace vyžaduje trénink a reflexi (Stafford, 2011). Tzn., že je potřeba vždy začít se sebereflexí, s porozuměním vlastních komunikačních vzorců a nahlížet na komunikaci jako na dovednost, která vyžaduje konstantní pozornost a trénink. Předpoklad, že dobrého trenéra dělají spíše jeho dovednosti, než rysy potvrzuje také Gordon (2009). Klíčovým bodem dobré komunikace trenéra je také porozumění svěřencům, jejich potencionálu a možnému rozvoji (Walsh, 2011). Potřebu sebereflexe zdůraznil také Svoboda (2007), který tvrdí, že *„trenéři většinou neví, že nedělají to, co věří, že dělají a proto také těžko mění své chování“* (str. 141).

Na základě tohoto předpokladu se nám jevilo vhodné využít za účelem rozvoje komunikačních dovedností trenérů mládežnického volejbalu intervenční metodu Videotrénink interakcí. Tato mnohopřípadová studie ukazuje a znovu potvrzuje (viz. Baláková, 2008), že metoda Videotrénink interakcí je velmi dobře použitelná v prostředí sportu, tzn., nenarušuje běžný chod tréninkových jednotek, trenér ani svěřenci nejsou příliš přítomností kamery ovlivněni, videozáznam se dá s kvalitní kamerou technicky dobře pořídit, podobně jako je tomu ve všech dalších aplikačních oblastech metody VTI.

Navíc nám tato studie poskytuje výsledky, které ve shodě s našimi předpoklady potvrzují, že metoda VTI může být při větším počtu zpětnovazebných rozhovorů užitečným nástrojem při rozvoji komunikačních dovedností sportovního trenéra.

Užitečnost metody VTI v rámci vzdělávání trenérů popisují také sami trenéři zapojení do naší studie. Předpokládáme, že po zakončení trenérského vzdělání by měl mít trenér tolik dovedností a zkušeností, aby v reálné situaci následně nezažil „šok“. Vzhledem k obsahu stávajícího trenérského vzdělání se toto, minimálně v oblasti komunikace s týmem, stát může.

Přínos metody VTI v prostředí sportu shledáváme také v tom, že v průběhu intervence si trenér může objevovat a tvořit svůj vlastní trenérský styl sám. Domníváme se, že trenér by se měl chovat tak, aby to nebylo efektivní pouze ve vztahu k cílům tréninkového procesu a

zásadám práce s dětmi a mládeží, ale aby se trenér ve svém stylu cítil dobře, aby mu tzv. pasoval na míru. Jedině tak si svou práci může užívat a mít z ní radost.

## Seznam použitých zdrojů

- Baláková, V. (2008). *Komunikační dovednosti trenéra volejbalu*. (Diplomová práce). Praha: FTVS UK.
- Baláková, V. (2011). Rozvoj sociálních dovedností sportovního trenéra pomocí VTI. In D. Heller & P. Michálek. *Psychologické dny 2010: Cesty psychologie a psychologie cest*. Sborník z konference „28. Psychologické dny“ (475-487). Praha: Provozně ekonomická fakulta ČZU v Praze ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností.
- Baláková, V., & Musálek, M. (2012). Pilot testing of the Czech versions of the Coaching Behavior Assessment Questionnaire Structure. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 42(1), 53-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2015). The role of performance feedback on the self-efficacy-performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1-14.
- Beaufortová, K. (1997). *Tréninkový manuál účastníka základního výcviku ve VTI*. Praha: Spin ČR.
- Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (Disertační práce). Praha: FF UK.
- Bidlová, E., & Gillernová, I. (2006). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Praha: Pražské sociálně vědní studie.
- Biemans, H. (1990). Video Home Training: Theory, method and organization of SPIN. In J. Kool (Ed.) *International Seminar for Innovative Institutions*. Ryswijk: Ministry of Welfare, Health and Culture.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., & Robazza C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 196–204.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2015). Effects of an intervention with a university recreation center staff to foster a caring, task-involving climate. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9, 41–59.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butki, B. D., & Hoffman, S. J. (2003). Effects of reducing frequency of intrinsic knowledge of results on the learning of a motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 569–580.
- Butler, R., & Nisam, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 210-216.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.

- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, Ch., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: Effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325–1340.
- Coatsworth, J. G., & Conroy, D. E. (2006). Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 173–192.
- Coker, Ch. A., & Fischman, M. G. (2010). Motor skill learning for effective coaching and performance. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology*. New York: McGraw – Hill.
- Crocker, P. R. (1990). Facial and verbal congruency: Effects on perceived verbal and emotional coaching feedback. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 15(1), 17-22.
- Cushion, Ch. (2011). Coaches' learning and development. In I. Stafford (Ed.). *Coaching children in sport* (57-69). Oxon: Routledge.
- Debanne, T. (2014). Techniques used by coaches to influence referees in professional team handball. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(3), 433-446.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Disman, M. (2008). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dobrá, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Docheff, D. (2010). Theory into practice: Feedback: The key to effective coaching. *Strategies: A journal for physical and sport educators*, 23(6), 34-35.
- Doria, M., Kennedy, H., Strathie, C., & Strathie, S. (2014). Explanations for the success of Video Interaction Guidance (VIG): An emerging method in family psychotherapy. *Family Journal*, 22(1), 78-87.
- Dowrick, P. W. (1999). A review of self-modelling and related interventions. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 23–39.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Bransford, J. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.
- Fukkink, R. (2008). Video feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review*, 28, 904–916.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652–1659.
- Gillernová, I., Krejčová, L., a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gordon, D. (2009). *Coaching science*. Exeter: Learning Matters.

- Haník, Z., Lehnert, M., a kol. (2004). *VOLEJBAL 1: Herní dovednosti a kondice v tréninku mládeže*. Český volejbalový svaz.
- Haník, Z., Vlach, J., a kol. (2008). *VOLEJBAL 2: Učební texty pro školení trenérů*. Český volejbalový svaz.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hassan, M. F. H., & Morgan, K. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: A pilot study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2-3), 487–503.
- Hayes, B., Richardson, S., Hindle, S., & Grayson, K. (2011). Developing teaching assistants' skills in positive behaviour management: an application of Video Interaction Guidance in a secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 255–269.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20, 793–811.
- Holst, A., & Anderson, A. (1992). Feedback: an important teaching function. *International Journal of Physical Education*, 1(1), 18–25.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Chambers, K. L., & Vickers, J. N. (2006). Effects of bandwidth feedback and questioning on the performance of competitive swimmers. *The Sport Psychologist*, 20, 184–197.
- Janelle, C. M., Champenoy, J. D., Coombes, S. A., & Mousseau, M. B. (2003). Mechanisms of attentional cueing during observational learning to facilitate motor skill acquisition. *Journal of Sports Sciences*, 21, 825–838.
- Janíková, M., Vlčková, K., a kol. (2009). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jelínková, H. (2012). *Videotrénink interakcí a možnost jeho využití v programech primární prevence*. (Diplomová práce). Praha: FF UK.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.
- Jowett, S., & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavalley (Eds.). *Social psychology in sport* (3-14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kennedy, H. (2011). What is video interaction guidance? In H. Kennedy, M. Landor & L. Todd (Eds.). *Video Interaction Guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing* (20-42). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kovář, K. (2011). Současné trendy ve vzdělávání trenérů. *Česká kinantropologie*, 15, 6-13.
- Krenn, B., Würth, S., & Hergovich, A. (2013). The impact of feedback on goal setting and task performance. *Swiss Journal of Psychology*, 72(2), 79-89.

- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1984). Evolution of a systematic observation system: The ASU coaching observation instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(3), 59–66.
- Langan, E., Blake, C., Toner, J., & Lonsdale, Ch. (2015). Testing effects of a Self-determination theory-based intervention with youth Gaelic football coaches on athlete motivation and burnout. *The Sport Psychologist*, 29, 293–301.
- LaVoi, N. M. (2007). Interpersonal communication and conflict in the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport* (3-15). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lee, M. (1993). *Coaching children in sport: Principles and Practice*. London: E & FN Spon.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lorenzo, J., Navarro, R., Rivilla, J., & Lorenzo, A. (2013). The analysis of the basketball coach speech during the moments of game and pause in relation to the performance in competition. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 227–230.
- Lynch, J. (2001). *Creative coaching*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada.
- Martin, S. B., & Barnes, K. (1999). Coaching behavior questionnaire. *Unpublished manual*, University of North Texas, Denton.
- Mazer, J. P., Barnes, K., Grevious, A., & Boger, C. (2013). Coach verbal aggression: A case study examining effects on athlete motivation and perceptions of coach credibility. *International Journal of Sport Communication*, 6, 203-213.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Felismina, P., & Milistetd, M. (2008). A systematic observation of youth amateur volleyball coaches behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20(2), 37–58.
- Millar, S-K., Oldham A. R. H., & Donovan, M. (2011). Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(4), 503-513.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mora, A., Cruz, J., & Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.
- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D., & Carpenter, P. J. (2005). A computer-based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 83-105.
- Mouchet, A., Harvey, S., & Light, R. (2014). A study on in-match rugby coaches' communications with players: a holistic approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 320–336.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

- Orlick, T. (2012). *Na cestě k vítězství: jak zvítězit ve sportu i v životě pomocí mentálního tréninku*. Brno: CPress.
- Papoušek, H. (1961). *Podmíněné motorické potravové reflex u kojenců*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Papousek, H., Jurgens, U., & Papousek, M. (1992). *Nonverbal vocal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, T., & Austin, N. (1985). *A passion for excellence: The leadership difference*. New York: Random House.
- Philippe, R. A., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171.
- Raakman, E., Dorsch, K., & Rhind, D. (2010). The development of a typology of abusive coaching behaviours within youth sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(4), 503-515.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada, Praha.
- Reimer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership, str. 57 - 74. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport (57-74)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: a situation-based learning approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R. E. (2010). A positive approach to coaching effectiveness and performance enhancement. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology (42-58)*. New York: McGraw – Hill.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport (75-90)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2012). *Sport psychology for youth coaches: developing champions in sports and life*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance trait anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.

- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. B. (1977). A system for the behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Sousa, C., Smith, R. E., & Cruz, J. (2008). An individualized behavioural goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.
- SPIN (2004). *Principy úspěšné komunikace*. Praha: SPIN.
- Stafford, I. (2011). The essential skill of a coach. In I. Stafford (Ed.). *Coaching children in sport* (70-83). Oxon: Routledge.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Süss, V., & Marvanová, Z. (2009). Zvyšování didaktické kompetence studentů TV při výuce sportovních her pomocí modifikované analýzy didaktické interakce. In P. Matošková, P. & D. Jonášová (Eds.) *Intervenční pohybové programy*. Sborník prací ze semináře „Svatoňova Stráž '09“ (146-165). Praha: FTVS UK.
- Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Šírová, E. (2012). Videotrénink interakcí ve škole. In I. Gillernová, L. Krejčová a kolektiv (Eds.). *Sociální dovednosti ve škole* (63-76). Praha: Grada.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *American Journal of Psychology*, 39, 212-222.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and co-operation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. Cambridge: University Press.
- Tzetzis, G., Votsis, E., & Kourtessis, T. (2015). The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self confidence of young athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 7(3), 371-378.
- Van Hoya, A., Larsen, T., Sovik, M., Wold, B., Heuzé, J. P., Samdal, O., et al. (2015). Evaluation of the coaches' educators training implementation of the PAPA project: A comparison between Norway and France. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25(5), 539-546.
- Vargas, T. M., & Short, S.E. (2011). Athletes' perceptions of the psychological, emotional, and performance effects of coaches' pre-game speeches. *International Journal of Coaching Science*, 15(1), 27-43.
- Vicianá, J., & Mayorga-Vega, D. (2015). Influence of the pre-service training program on coaches' instructions delivered to youth soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 46(1), 18-38.



- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, J. (2011). Communication with young players. In I. Stafford, (Ed). *Coaching children in sport* (84-96). Oxon: Routledge.
- Wardle, J. E. (2015). *Non-sport education and experience influence on volunteer youth sport coaching styles: A qualitative study*. (Dissertation). US: Northcentral University.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637–650.
- Yukelson, D. P. (2010). Communicating effectively. In J. M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology* (149-165). New York: McGraw - Hill.

## Seznam obrázků

Obr. 1: Profesní dovednosti učitele.....	20
Obr. 2: Principy úspěšné komunikace .....	33
Obr. 3: Prvky kvalitního a efektivního trénování .....	38
Obr. 4: Tři základní situace a vybrané prvky komunikace .....	44
Obr. 5: Tříkrokový cyklus metody VTI.....	47
Obr. 6: Pomocná schémata pro trenérku PNEU .....	139

## Seznam tabulek

Tab. 1: Přehled trenérů zařazených do studie .....	46
Tab. 2: Přehled sledovaných kategorií v rámci předvýzkumu.....	51
Tab. 3: Přehled sledovaných kategorií v rámci rozšiřujícího výzkumu .....	52
Tab. 4: Přehled nahrávek určených pro video analýzy .....	56
Tab. 5: Míry reliability hodnocení pozorovatelů .....	56
Tab. 6: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenérky JAN .....	65
Tab. 7: Hodnocení trenérky JAN hráčkami pomocí dotazníku CBAQ .....	66
Tab. 8: Subjektivní hodnocení trenérky JAN pomocí dotazníku CBAQ .....	66
Tab. 9: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra LIB .....	73
Tab. 10: Hodnocení trenéra LIB hráčkami pomocí dotazníku CBAQ .....	74
Tab. 11: Subjektivní hodnocení trenéra LIB pomocí dotazníku CBAQ.....	75
Tab. 12: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra KAR .....	81
Tab. 13: Hodnocení trenéra KAR hráči pomocí dotazníku CBAQ .....	82
Tab. 14: Subjektivní hodnocení trenéra KAR pomocí dotazníku CBAQ.....	82
Tab. 15: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra ZDE .....	90
Tab. 16: Hodnocení trenéra ZDE hráči pomocí dotazníku CBAQ.....	91
Tab. 17: Subjektivní hodnocení trenéra ZDE pomocí dotazníku CBAQ .....	91
Tab. 18: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenéra OND .....	98
Tab. 19: Hodnocení trenéra OND hráči pomocí dotazníku CBAQ .....	99
Tab. 20: Subjektivní hodnocení trenéra OND pomocí dotazníku CBAQ .....	99
Tab. 21: Četnost a doba trvání sledovaných proměnných u trenérky ZUZ.....	106
Tab. 22: Hodnocení trenérky ZUZ hráčkami pomocí dotazníku CBAQ.....	107
Tab. 23: Subjektivní hodnocení trenérky ZUZ pomocí dotazníku CBAQ .....	107
Tab. 24: Hodnocení trenéra LUK hráčkami pomocí dotazníku CBAQ .....	111
Tab. 25: Subjektivní hodnocení trenéra LUK pomocí dotazníku CBAQ.....	112
Tab. 26: Hodnocení trenéra SLÁ hráčkami pomocí dotazníku CBAQ .....	115
Tab. 27: Subjektivní hodnocení trenéra SLÁ pomocí dotazníku CBAQ .....	115
Tab. 28: Hodnocení trenérky JIT hráčkami pomocí dotazníku CBAQ .....	118
Tab. 29: Subjektivní hodnocení trenérky JIT pomocí dotazníku CBAQ .....	119
Tab. 30: Hodnocení trenérky MICH hráči pomocí dotazníku CBAQ.....	122
Tab. 31: Subjektivní hodnocení trenérky MICH pomocí dotazníku CBAQ .....	123
Tab. 32: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky PNET před a po intervenci a při kontrolním natáčení .....	132
Tab. 33: Hodnocení trenérky PNET hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	133

Tab. 34: Hodnocení trenérky PNET hráčkami pomocí obsahové analýzy otevřených otázek.....	134
Tab. 35: Subjektivní hodnocení trenérky PNET pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	134
Tab. 36: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky PNEU před a po intervenci a při kontrolním natáčení .....	144
Tab. 37: Hodnocení trenérky PNEU hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk.....	145
Tab. 38: Hodnocení trenérky PNEU hráčkami pomocí obsahové analýzy otevřených otázek.....	146
Tab. 39: Subjektivní hodnocení trenérky PNEU pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	147
Tab. 40: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenéra VEN před a po intervenci .....	151
Tab. 41: Hodnocení trenéra VEN hráči pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	152
Tab. 42: Hodnocení trenéra VEN hráči pomocí obsahové analýzy otevřených otázek .....	152
Tab. 43: Subjektivní hodnocení trenéra VEN pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	153
Tab. 44: Četnost a doba trvání vybraných kategorií chování trenérky ELI před a po intervenci .....	156
Tab. 45: Hodnocení trenérky ELI hráčkami pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	157
Tab. 46: Hodnocení trenérky ELI hráčkami pomocí obsahové analýzy otevřených otázek ..	157
Tab. 47: Subjektivní hodnocení trenérky ELI pomocí dotazníku CBAQ-reduk .....	158
Tab. 48: Analýza významnosti časových změn v situaci Zadávání cvičení u intervenční skupiny .....	160
Tab. 49: Analýza významnosti časových změn v situaci Individuální korekce u intervenční skupiny.....	161
Tab. 50: Analýza významnosti časových změn v situaci Vedení družstva během cvičení u intervenční skupiny.....	162
Tab. 51: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Zadávání cvičení u intervenční a komparační skupiny .....	164
Tab. 52: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Individuální korekce u intervenční a komparační skupiny .....	165
Tab. 53: Analýza významnosti rozdílu časových změn v situaci Vedení družstva během cvičení u intervenční a komparační skupiny .....	166

## Seznam grafů

Graf 1: Časová změna pozornosti věnované trenérkám celou skupinou hráček .....	160
Graf 2: Časová změna aktivace hráček trenérkami .....	161
Graf 3: Časová změna přijímání iniciativ hráček trenérkami .....	162
Graf 4: Časová změna T-H cyklu korekce.....	163
Graf 5: Rozdíl časové změny pozornosti věnované trenérům celou skupinou svěřenců mezi intervenční a komparační skupinou .....	164
Graf 6: Rozdíl časové změny aktivace svěřenců trenéry mezi intervenční a komparační skupinou .....	165
Graf 7: Rozdíl časové změny T-H cyklu korekce mezi intervenční a komparační skupinou .....	166
Graf 8: Rozdíl časové změny T-H-T cyklu korekce mezi intervenční a komparační skupinou .....	167

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas .....	191
Příloha č. 2: Dotazník Coaching Behavior Assessment Questionnaire (CBAQ) .....	192
Příloha č. 3: Redukovaná česká verze dotazníku CBAQ (CBAQ-reduk) .....	196
Příloha č. 4: Četnosti sledovaných proměnných z rozšiřující fáze výzkumu .....	199

## Příloha č. 1: Informovaný souhlas

FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE  
Katedra psychologie, Celetná 20, 116 38 Praha 1



### Dohoda o využití videozáznamů pro odborné účely

Vážení rodiče,

Dovoluji si Vás touto cestou požádat o souhlas k účasti Vaší dcery .....

na výzkumné studii v rámci disertační práce. Práce bude probíhat formou pořizování videonahrávek tréninků družstva Vaší dcery. Videonahrávky budou využity pouze pro výzkumné účely a pro prezentace odborné veřejnosti.

Nahrávky budou zaměřeny pouze na interakci trenéra s jeho družstvem, zvláště pak na aspekty komunikace. Bude se zkoumat výhradně činnost trenéra. Pořizování videonahrávek nebude nijak ovlivňovat běžný chod tréninku.

Cílem je zefektivnit práci trenérů a posílit jejich komunikační dovednosti.

Pokud máte nějaké dotazy, neváhejte mne kontaktovat.

Předem děkuji za spolupráci.

Mgr. Veronika Baláková

Hlavní řešitel výzkumného projektu

[veronika.balakova@seznam.cz](mailto:veronika.balakova@seznam.cz)

**ANO souhlasím**

**NE nesouhlasím**

.....

Podpis rodičů

## Příloha č. 2: Dotazník Coaching Behavior Assessment System (CBAQ)

## **Dotazník trenérova chování – POHLED SPORTOVCE**

**Část 1:** Do následujícího formuláře vyplňte, prosím, platné a správné osobní informace.

- Správnou odpověď zakroužkujte a v případě nutnosti napište vysvětlení.
- Pro opravu špatný výběr odpovědi zakřížkujte.
- Mimo odpovědí, prosím, na formulář nepište.

<u><b>OSOBNÍ DOTAZNÍK</b></u>			
1. Věk:		2. Datum narození:	
3. Pohlaví:   ●žena                 ●muž			
4. Kolikrát týdně trénuji:			
5. Kolik let trénuji:			
6. Svou letošní sezónu považuji za: ●neúspěšnou                 ●běžnou                 ●úspěšnou			
7. Během letošní sezóny jsem zažil/a výkonnostní: ●růst                                 ●pokles                 ●stálost			
8. Letošní sezónu jsme s týmem více:         ●prohrávali                 ●vyhrávali			
9. Během své sportovní kariéry jsem měl/a spíše: ●trenéry muže                 ●trenérky ženy			
10. Na trenérské pozici upřednostňuji spíše: tom                                 ●muže                 ●ženy                 ●nezáleží na			
11. Název současného družstva:			



**Část 2:** Napište, prosím, odpovídající odpovědi do formuláře.

- Odpovídejte podle nejlepšího úsudku a přesvědčení.
- Zaškrtněte odpovídající odpověď podle následující stupnice:

1 <b>N</b> Nikdy	2 <b>Z</b> Zřídka	3 <b>J</b> Jak kdy, někdy	4 <b>Č</b> Často	5 <b>V</b> Vždy
------------------------	-------------------------	---------------------------------	------------------------	-----------------------

	<b>N</b>	<b>Z</b>	<b>J</b>	<b>Č</b>	<b>V</b>	
<b>Můj trenér v současné době:</b>	1	2	3	4	5	
1. Říká výroky typu „to je ono“, „správně“, „dobře“, pokud se daří.						1.
2. Neříká povzbuzující výroky během hry.						2.
3. Používá výroky typu „nech to být“, „to je v pohodě“ poté, co hráč udělá chybu.						3.
4. Radí, jak odstranit chybu nebo nedostatek v technice nebo v taktice.						4.
5. Má zklamaný hlas poté, co hráč udělá chybu.						5.
6. Zvýší hlas, křičí, když někdo udělá chybu, aby ho motivoval k lepšímu výkonu.						6.
7. Neřeší technické chyby během zápasu.						7.
8. Má zorganizované tréninky, snaží se, abychom byli ukáznění.						8.
9. Říká týmu taktiku před nadcházejícím zápasem / turnajem.						9.
10. Povzbuzuje způsobem „makej, dělej, ukaž, co umíš“, když se týmu daří.						10.
11. Jednotlivým hráčům rozděljuje během tréninků a zápasů úkoly.						11.
12. Mluví s hráči o jejich studiu / škole / koníčcích apod.						12.
13. Povzbuzuje a podporuje svěřence po skončení zápasu.						13.

	N	Z	J	Č	V	
<b>Můj trenér v současné době:</b>	1	2	3	4	5	
14. Nechválí svěřence po dobrém míči, nebo po dobře zvládnuté situaci.						14.
15. Hodnotí hráče pozitivně i poté, co udělá hráč chybu.						15.
16. Během zápasu si vezme oddechový čas, aby nabudil / povzbudil tým.						16.
17. Po udělané chybě trestá hráče různými činnostmi (např. běhání koleček, kliky apod.)						17.
18. Považuje za slabší ty hráče, kteří špatně provádí naučené dovednosti.						18.
19. Nedává pozor na chyby hráčů.						19.
20. Odpovídá předem na všechny možné otázky, které se mohou při tréninku či zápase vyskytnout.						20.
21. Před zápasem klade důraz na nácvik techniky nebo taktiky.						21.
22. Ostatním dává za příklad hráče, který na tréninku tvrdě pracuje a dobře odvádí svou práci.						22.
23. Radí se s hráči o tom, co, kdo a jak bude v zápase hrát s ohledem na jejich předešlé výkony.						23.
24. Na tréninku i při zápase má smysl pro humor.						24.
25. Oceňuje snahy hráčů i jejich úspěchy.						25.
26. Pomáhá hráčům pouze tehdy, pokud udělají chybu.						26.
27. Pochválí hráče za snahu o napravení chyby.						27.
28. Názorně ukazuje správnou techniku.						28.
29. Nadává hráči před ostatními za chybu.						29.
30. Po chybě používá fyzické tresty, aby zlepšil výkon hráče.						30.
31. Neprojevuje žádné emoce poté, co hráč udělá chybu.						31.
32. Stále úkoluje svěřence, aby dosáhl stanovených cílů.						32.

	N	Z	J	Č	V	
<b>Můj trenér v současné době:</b>	1	2	3	4	5	
33. Po zápase informuje hráče o tom, jaký byl jejich výkon či technika.						33.
34. Bere si hráče stranou, aby jim řekl, že je s nimi spokojen.						34.
35. Informuje hráče o nadcházejících úkolech a plánech.						35.
36. Je ochoten mluvit o problémech mezi hráči, které by mohly ovlivňovat jejich výkon.						36.
37. Po dobře odehraném zápase chválí jednotlivé hráče i tým.						37.
38. Nekomentuje dobře odehrané míče nebo celý zápas.						38.
39. Pokud se nedaří nácvik nové dovednosti, říká „to půjde“.						39.
40. Pomáhá hráčům, kteří mají problém se zlepšováním jejich výkonu.						40.
41. Při zápase hráče po chybě okamžitě vystřídá.						41.
42. Když komunikuje s hráči o chybách v jejich technice, používá sarkasmus (vysmívá se, posmívá se, je jízlivý).						42.
43. Nedovoluje hráčům, aby se učili ze svých vlastních chyb.						43.
44. Je férový, spravedlivý, v dodržování a kontrolování týmových pravidel.						44.
45. Radí jednotlivým hráčům v jejich technických a taktických dovednostech.						45.
46. Na tréninku oceňuje hráče za předešlý úspěšný zápas / turnaj.						46.
47. Jasně určuje role a odpovědnosti hráčů (co má dělat každý hráč).						47.
48. Je ochoten mluvit o osobních problémech hráčů, které by mohly ovlivňovat jejich výkon.						48.

Děkuji za vyplnění!

**Příloha č. 3: Redukovaná česká verze dotazníku CBAQ (CBAQ-reduk)**

**Dotazník trenérova chování – POHLED SPORTOVCE**

**Část 1:** Do následujícího formuláře vyplňte, prosím, platné a správné osobní informace.

- Správnou odpověď zakroužkujte a v případě nutnosti napište vysvětlení.
- Pro opravu špatný výběr odpovědi zakřížkujte.
- Mimo odpovědí, prosím, na formulář nepište.

<b><u>OSOBNÍ DOTAZNÍK</u></b>	
1.Věk:	2. Datum narození:
3.Pohlaví:	<input type="radio"/> žena <input type="radio"/> muž
4.Kolikrát týdně trénuji:	
5.Kolik let trénuji:	
6.Svou letošní sezonu považuji za: <input type="radio"/> neúspěšnou <input type="radio"/> běžnou <input type="radio"/> úspěšnou	
7.Během letošní sezóny zažívám výkonnostní: <input type="radio"/> pokles <input type="radio"/> stálost <input type="radio"/> růst	
8.Letošní sezonu s týmem více: <input type="radio"/> prohráváme <input type="radio"/> vyhráváme	
9.Během své sportovní kariéry jsem měl/a spíše: <input type="radio"/> trenéry muže <input type="radio"/> trenérky ženy	
10.Na trenérské pozici upřednostňuji spíše: <input type="radio"/> muže <input type="radio"/> ženy <input type="radio"/> nezáleží na tom	
11.Název současného družstva:	

**Část 2:** Napište, prosím, odpovídající odpovědi do formuláře.

- Odpovídejte podle nejlepšího úsudku a přesvědčení.
- Zaškrtněte odpovídající odpověď podle následující stupnice:

1 <b>N</b> Nikdy	2 <b>Z</b> Zřídka	3 <b>J</b> Jak kdy, někdy	4 <b>Č</b> Často	5 <b>V</b> Vždy
------------------------	-------------------------	---------------------------------	------------------------	-----------------------

	<b>N</b>	<b>Z</b>	<b>J</b>	<b>Č</b>	<b>V</b>	
<b>Můj trenér v současné době:</b>	1	2	3	4	5	
1. Říká výroky typu „to je ono“, „správně“, „dobře“, pokud se daří.						1.
3. Používá výroky typu „nech to být“, „to je v pohodě“ poté, co hráč udělá chybu.						3.
6. Zvýší hlas, křičí, když někdo udělá chybu, aby ho motivoval k lepšímu výkonu.						6.
13. Povzbuzuje a podporuje svěřence po skončení prohraného zápasu.						13.
17. Po udělané chybě trestá hráče různými činnostmi (např. běhání koleček, kliky apod.)						17.
24. Na tréninku i při zápase má smysl pro humor.						24.
25. Oceňuje snahu hráčů i jejich úspěchy.						25.
29. Nadává hráči před ostatními za chybu.						29.
30. Po chybě používá fyzické tresty, aby zlepšil výkon hráče.						30.
36. Je ochoten mluvit o problémech mezi hráči, které by mohly ovlivňovat jejich výkon.						36.
37. Po dobře odehraném zápase chválí jednotlivé hráče i tým.						37.
39. Pokud se nedaří nácvik nové dovednosti, říká „to půjde“.						39.

	N	Z	J	Č	V	
<b>Můj trenér v současné době:</b>	1	2	3	4	5	
41. Při zápase hráče po chybě okamžitě vystřídá.						41.
42. Když komunikuje s hráči o chybách v jejich technice, používá sarkasmus (vysmívá se, posmívá se, je jízlivý).						42.
48. Je ochoten mluvit o osobních problémech hráčů, které by mohly ovlivňovat jejich výkon.						48.

Děkuji za vyplnění!

**Příloha č. 4: Četnosti sledovaných proměnných z rozšiřující fáze výzkumu**

CVIČENÍ	TRENÉR	OPAK		pozornost_ZÍSK	pozornost_VĚN	aktivace	kompence	zastavuje
Z_CV	1 V	1 a	Průměr	3,00	2,50	,00	22,00	1,00
			Rozpětí	0	5	0	16	2
		2 b	Průměr	4,50	9,00	,50	21,00	1,50
			Rozpětí	1	6	1	12	1
	2 E	1 a	Průměr	2,00	4,50	,50	8,50	,00
			Rozpětí	2	3	1	7	0
		2 b	Průměr	4,00	6,50	,00	12,00	,00
			Rozpětí	2	5	0	0	0
	3 PNET	1 a	Průměr	9,00	9,00	6,50	15,00	3,00
			Rozpětí	2	4	3	10	0
		2 b	Průměr	8,00	2,00	9,50	17,00	,00
			Rozpětí	8	0	1	14	0
		3 c	Průměr	7,00	6,50	9,00	17,50	,00
			Rozpětí	4	3	2	13	0
	4 PNEU	1 a	Průměr	1,00	3,00	,00	5,50	,50
			Rozpětí	2	0	0	1	1
		2 b	Průměr	6,00	5,00	11,50	15,50	,00
			Rozpětí	12	2	1	9	0
		3 c	Průměr	10,00	5,50	10,00	22,00	2,50
			Rozpětí	14	5	0	6	1
IND_K	1 V	1 a	Průměr	,50	,50	,00	3,00	,00
			Rozpětí	1	1	0	0	0
		2 b	Průměr	2,00	1,00	,00	7,00	,00
			Rozpětí	0	2	0	0	0
	2 E	1 a	Průměr	2,00	3,50	,00	3,00	,00
			Rozpětí	2	5	0	2	0
		2 b	Průměr	1,50	2,00	,00	3,50	,00
			Rozpětí	3	0	0	3	0
	3 PNET	1 a	Průměr	1,50	1,00	,00	1,00	,00
			Rozpětí	1	0	0	0	0
		2 b	Průměr	4,50	5,50	1,00	8,00	,00
			Rozpětí	5	1	2	4	0
		3 c	Průměr	2,50	2,50	,50	3,00	,00
			Rozpětí	3	1	1	2	0
	4 PNEU	1 a	Průměr	2,00	2,00	,00	2,50	,00
			Rozpětí	2	0	0	1	0
		2 b	Průměr	5,00	3,50	2,50	8,50	,00
			Rozpětí	8	1	5	1	0
		3 c	Průměr	6,00	6,00	2,00	8,00	,00
			Rozpětí	10	2	4	2	0